

**Aprender a ser professor: uma análise  
situacional de percursos e experiências  
formativas de estudantes de Educação Física**

**Patrícia Maria Silva Gomes**

**Porto, 2018**





# **Aprender a ser professor: uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física**

Dissertação apresentada com vista à  
obtenção do grau de Doutor em Ciências do  
Desporto nos termos do Decreto-lei  
n.º74/2006 de 24 de março

**Orientadora:** Professora Doutora Paula Maria Fazendeiro Batista

**Coorientadoras:** Professora Doutora Paula Maria Leite Queirós

Professora Doutora Cecília Maria Ferreira Borges

**Patrícia Maria Silva Gomes**

**Porto, 2018**

### **Ficha de Catalogação**

Gomes, P. (2018). Aprender a ser professor: uma análise situacional de percursos e experiências formativas de estudantes de Educação Física. Porto: P. Gomes. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

**PALAVRAS-CHAVES:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO FÍSICA; APRENDIZAGEM; IDENTIDADE PROFISSIONAL; SOCIOCONSTRUTIVISMO.

## FINANCIAMENTO

A realização desta dissertação de doutoramento foi  
financiada pela Fundação para a Ciência e  
Tecnologia (FCT).

Bolsa de Doutoramento Individual SFRH/BD/101895/2014





*Sempre imaginei que quanto mais próximo  
estivéssemos do céu, mais alcançáveis seriam  
os sonhos. Nunca lhe toquei, mas conheço um  
amor que de lá conspira pelos meus sonhos.*

*A ti que vives no meu coração.*





## **Agradecimentos**

A presente dissertação de doutoramento contou com a orientação e apoio de pessoas importantes no meu percurso pessoal, académico e profissional. Sem elas esta etapa não seria concretizável, sendo para mim indispensável mostrar-lhes o meu apreço e profundo agradecimento.

À Professora Doutora Paula Batista, pelas jornadas vividas em conjunto, pelos desafios lançados e oportunidades concedidas, pela constante disponibilidade e compreensão quando eu mais e menos precisava, pelos conhecimentos e competências compartilhadas, pelo apoio incondicional e envolvimento pessoal e profissional nas minhas preocupações e superações, pelo persistente encorajamento e por acreditar mais do que eu, que esta missão seria possível. Um muito obrigada por tudo o que me ensinou e sei que continuará a ensinar. Qualquer palavra aqui escrita será, certamente, insuficiente para mostrar todo o meu apreço e gratidão.

À Professora Doutora Paula Queirós, pelo apoio e colaboração, pelo modo simples e descomplicado com que encarava os desafios, pelas palavras afetuosas de incentivo e conforto, pela disponibilidade e compreensão nos momentos precisos.

À Professora Doutora Cecília Borges, pelo seu contributo neste trabalho, pelo modo afetoso e cuidadoso com que me acolheu na Universidade de Montreal, pela sua generosidade e pela partilha de experiências e conhecimentos que ampliaram o meu pequeno universo.

Ao Professor Doutor António Sánchez Pato, José Arias Estero e Lourdes García, pela preocupação e entusiasmo com que me receberam na Universidade Católica San António de Múrcia, pelas oportunidades concedidas e experiências compartilhadas dentro e fora do espaço académico.

Ao Professor Doutor Amândio Graça, pela sua simplicidade e grandiosidade do seu conhecimento, pela pessoa exemplar que admiro e pelo seu interesse no meu crescimento pessoal e profissional, bem como na concretização deste

trabalho. Um muito obrigada pelas lutas traçadas, não por ele, mas por todos nós, pela melhoria da Formação de Professores de Educação Física.

Ao Professor Doutor António Fonseca, pela disponibilidade e compreensão, pela serenidade transmitida nos momentos de turbulência, pela amabilidade e conselhos calorosos, pelo constante encorajamento e todo o apoio prestado nesta minha jornada.

Aos participantes deste estudo pela disponibilidade e colaboração, pelo interesse e momentos de entusiasmo, pelo clima relacional positivo que concederam para que o processo de recolha se tornasse mais fácil e benéfico para ambas as partes – para mim concretizar deste estudo e para eles aprenderem a ser professores. Conhecer as vossas estórias de vida dentro e fora da faculdade foi um privilégio para mim.

Aos professores das Didáticas Específicas do Mestrado em Ensino, Orientadores de Estágio, Professores Cooperantes e respetivas instituições que colaboraram neste projeto, por permitirem a “invasão” nas vossas aulas e por partilharem comigo algumas das vossas estórias, que de algum modo me possibilitaram refletir para além do que procurava nas observações não participantes.

À Direção, aos Serviços Administrativos, Informática, Reprografia e Biblioteca da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto pelo apoio e imediata disponibilidade, e pela forma cuidada de tratar algumas das minhas inquietudes e necessidades. A vossa colaboração durante todo este percurso foi fundamental.

A todos os professores e colegas da FADEUP, pelo carinho demonstrado nesta jornada como estudante e profissional da instituição, assim como, pelo apoio e colegialidade.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, pelos apoios resultantes da bolsa atribuída, que viabilizaram a concretização deste projeto de investigação.

Aos meus *partners* preferidos, Mariana Cunha e Tiago Sousa, por me

acolherem e integrarem tão bem no gabinete de “estágios”, pelo companheirismo e disponibilidade quando mais precisei, pelos momentos de aprendizagem, de desabafo e descontração, pelas dicas chave nos momentos de incerteza e pelos abraços reconfortantes.

Aos meus colegas de curso e profissão, Ana Margarida Alves, Inês Cardoso, Teresa Silva, Cláudio Farias, Rui Araújo, António Ferreira, José Afonso, Ana Sousa e Fernando Cardoso pelos momentos de reflexão e aprendizagem; e uma palavra especial de apreço à Patrícia Coutinho e à Cristiana Bessa, por serem companheiras e amigas muito além das paredes da FADEUP.

Aos meus amigos das aventuras internacionais, Juana e Eridiola, Marcos e Dijnane, Leonor e Alice, pela companhia e solidariedade, tanto nos momentos bons de partilha e diversão, como nos momentos de desânimo, pelos abraços acolhedores e conselhos sábios que levo para a vida, pela paciência nas horas de desabafo e pelo apoio nas minhas loucuras. Vocês foram a minha família e como boa família que são, guardo-vos no meu coração.

Às minhas companheiras de equipa, porque mesmo sem saberem traziam alegria aos dias de *stress* adicional. Obrigada por serem tão “crianças” quanto eu e tão cúmplices nas nossas brincadeiras e disparates. É para estar do vosso lado que supero cada “prejuízo” da competição e permaneço no Andebol. Aguardo a vossa música para assinalar esta vitória!

A todos os meus amigos do coração (eles sabem bem quem são), um obrigada enorme por compreenderem as minhas aflições e não desistirem de mim, apoiando-me em todas as lutas, mesmo quando eram eles os que mais precisavam de mim.

A todos os familiares pela preocupação, incentivo e entusiasmo pela chegada da conclusão deste ciclo de estudos; e aos meus avós que de longe iluminam o meu caminho.

À minha irmã, que de forma incrível passou várias vezes de minha “filhota” a minha segunda mãe, amparando-me em cada uma das minhas quedas. Eu acredito que ter as pessoas certas nos momentos certos do nosso lado é uma

dádiva do universo, e tu és a melhor dádiva que a vida me ofereceu. Única e insubstituível és a melhor amiga e companheira de lutas, de viagens, de pequenas e grandes loucuras, de serões infindáveis de conversa e “terapias de riso” e de tudo o que ultrapassa o esperado por mim. Um obrigada enorme pela cumplicidade e por continuares irrefutavelmente do meu lado.

Ao meu irmão, que mesmo distante, continua a ser o meu menino protegido. Um obrigada pelos abraços quando menos esperava e mais precisava, pela proteção e preocupação nos momentos de fragilidade e por apenas com um olhar discreto nos entendermos como sempre. Sinto a tua falta, tu sabes.

Aos meus pais, pelo vosso amor e apoio ser incomparável a qualquer outra pessoa. Um obrigada gigante por serem meus cúmplices e permanecerem fortes e sempre presentes, por quererem mais para mim do que para vocês mesmos e por não conseguirem dar tudo, oferecerem-me o bem mais precioso, muito colo e amor. Obrigada pela paciência e compreensão nos momentos de desassossego e aflição, por viverem de forma tão próxima e invencível as minhas preocupações, por partilharem as minhas lágrimas e sorrisos, por satisfazerem pequenos e grandes desejos, e por modestamente serem os melhores pais do mundo. Amo-vos para lá do infinito e mais além!

Ao meu Rui pela história suspensa que vivemos, pelos mimos e dedicação a nós, pela constante paciência e compreensão, pelos momentos especiais e inesquecíveis, pelas aventuras e desventuras, mas principalmente pelo verdadeiro amor. Obrigada por descomplicares o que eu complicava, por arrumares o que impulsivamente eu desarrumava, pelas palavras certas nos momentos oportunos, pela serenidade, coragem, inspiração e incentivo que tanto precisava. Sem estares, permaneces ainda onde estou, e foi por tomar minha a tua força que não cedi à vontade de desistir. Obrigada pelo que vivemos e nos foi possível viver. O que é verdadeiramente nosso nunca se vai para sempre.

A todos, o meu muito obrigada!

## Índice Geral

|   |         |
|---|---------|
| RESUMO .....  | XIX     |
| ABSTRACT .....  | XXI     |
| ABREVIATURAS .....  | XXIII   |
| PREÂMBULO .....   | 1       |
| INTRODUÇÃO .....  | 7       |
| <br>PARTE I - COMPONENTE CONCEPTUAL .....   | <br>31  |
| <br>CAPÍTULO 1 - Um olhar sobre as orientações conceituais e as teorias de aprendizagem na formação de professores .....  | <br>33  |
| <br>PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA .....  | <br>59  |
| <br>CAPÍTULO 2 - Learning Through Practice: A Study with Physical Education Preservice teachers .....   | <br>61  |
| <br>CAPÍTULO 3 - A Socialização Antecipatória para a Profissão Docente: estudo com Estudantes de Educação Física .....  | <br>97  |
| <br>CAPÍTULO 4 - Aprender a Ser Professor: o papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de Educação Física .....                                  | <br>129 |
| <br>CAPÍTULO 5 - Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica.....                          | <br>157 |
| <br>CAPÍTULO 6 - Exploring how contradictions affect the learning process and professional identity construction: A study with physical education student teachers..... | <br>195 |
| <br>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | <br>223 |



## Índice de Figuras

### CAPÍTULO 4

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 - Ferramentas e tipos de poder identificados pelos estudantes nos processos de mediação dos professores/formadores das UCs do 2ºCiclo em EEFEBS ..... | 140 |
|--|-----|

### CAPÍTULO 5

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Timeline do João .....   | 167 |
| Figura 2 - Timeline da Maria: emoções positivas e negativas, aquisições e dificuldades..... | 171 |
| Figura 3 - Timeline da Sissa: emoções positivas e negativas, aquisições e dificuldades..... | 174 |
| Figura 4 - Timeline da Índia: emoções positivas e negativas, aquisições e dificuldades..... | 177 |





## Índice de Quadros

### INTRODUÇÃO

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Resumo da estrutura e dos estudos incluídos no corpo da dissertação ..... | 22 |
|--|----|

### CAPÍTULO 1

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Orientações conceituais na formação de professores (adaptado de Feiman-Nemser, 1990, 2012) ..... | 38 |
| Quadro 2 - A aprendizagem segundo as correntes da psicologia educacional                                    | 41 |

### CAPÍTULO 3

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Identificação e organização vertical dos temas, categorias e subcategorias ..... | 104 |
| Quadro 2 - Percorso académico.....  | 106 |

### CAPÍTULO 4

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Tipos de Poder (French & Raven, 1968)..... | 136 |
|---|-----|

### CAPÍTULO 5

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 - Temas emergentes da análise de dados ..... | 169 |
|---|-----|



## Resumo

A presente investigação teve como principal objetivo indagar o modo como os estudantes aprendem a ser professores e constroem as suas identidades profissionais ao longo do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Para o efeito foram elaborados seis estudos, um de caráter concetual e cinco empíricos, sendo um deles exploratório. O estudo concetual materializou-se num ensaio acerca das orientações concetuais e teorias de aprendizagem que norteiam os programas de formação de professores, com vista a identificar elementos que permitam contribuir para a melhoria dos processos de aprender a ser professor. O estudo exploratório foi o ponto de partida para a definição dos estudos subsequentes e analisa o modo como três estudantes-estagiários aprendem a ser professores e constroem as suas identidades profissionais durante as práticas diárias na escola. Os restantes estudos empíricos procuraram dar resposta aos seguintes objetivos: 1) identificar as experiências e agentes do processo de socialização antecipatória dos estudantes, que foram significativos na escolha da profissão de docente de Educação Física e na construção de conceções e entendimentos acerca do ensino e do papel do professor; 2) analisar a perspetiva dos estudantes ao longo do programa de formação, acerca do papel dos agentes mediadores, para o seu processo de aprendizagem; 3) identificar e compreender o papel das experiências emocionais de estudantes-estagiários no processo de aprender a ser professor; e 4) analisar as valorizações e contradições que os estudantes experienciam ao longo do programa de formação, bem como os seus efeitos no processo de construção das suas identidades profissionais. A recolha de dados decorreu ao longo do primeiro e segundo ano do curso de formação para a docência na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, num grupo de dez estudantes. Os instrumentos de recolha incluíram entrevistas semiestruturadas individuais, algumas com recurso a *timelines*, grupos *focus*, notas de campo da observação não participante da pesquisadora e diários de bordo dos estudantes-estagiários. A análise qualitativa dos dados recorreu a estratégias de análise dedutiva, indutiva e temática do conteúdo. O ensaio evidenciou que a coexistência das orientações prática, crítica/social e pessoal são favoráveis à aprendizagem, sendo as perspetivas socioconstrutivistas as mais ajustadas à formação de professores autónomos e com capacidade de decisão. Neste entendimento, os estudantes necessitam de assumir uma participação ativa, consciente e gradualmente autónoma, em atividades situacionais propostas pelo programa de formação, porquanto possibilita a construção e (re)construção de entendimentos do plano social para o individual (Vygotsky, 1978). Os dados empíricos revelaram que as razões intrínsecas são as que prevalecem na escolha da profissão, seguidas das extrínsecas e, por último, as altruístas, sendo a família o principal agente de socialização para a prática desportiva e o professor de Educação Física para a docência. O processo de mediação reconfigurou-se ao longo do percurso formativo dos estudantes, tendendo a melhorar ao nível das atividades propostas no contexto de estágio profissional. As áreas de formação mais valorizadas foram as relacionadas com o currículo e as didáticas no primeiro ano do programa de formação, e ainda os confrontos situacionais e sociais vivenciados nas didáticas e no estágio profissional. No primeiro ano do curso, ferramentas como o ensino simulado, trabalhos de grupo e recursos expositivos nas didáticas foram valorizadas. Já as reflexões conjuntas com os agentes mediadores, em espaços em que havia lugar ao questionamento e à negociação, e a elaboração de documentos didático-pedagógicos foram valorizadas pelos estudantes nos dois anos do curso. Um clima relacional positivo entre os estudantes e os agentes mediadores, estabelecido com base no poder informacional e referente (French & Raven, 1968), favoreceu os processos de aprendizagem dos estudantes. No estágio, as emoções negativas, resultantes do “choque com a realidade” (Hüberman, 2000), sobrepuseram-se às emoções positivas. As experiências positivas, por conferirem confiança e motivação aos estudantes geraram um maior envolvimento na aprendizagem. As contradições individuais (pela justaposição de identidades) e coletivas, face à divisão de responsabilidades e relações de poder com a comunidade, bem como às ferramentas de ensino e à estrutura institucional, foram fatores chave na construção da identidade profissional dos estudantes. Aprender a ser professor configura-se, assim, como um processo de transformação, em resultado do envolvimento social, cognitivo, emocional e pessoal, que ocorre pela interação com o contexto e pelo apoio dos agentes mediadores. Neste processo, a construção da identidade profissional acontece à medida que os estudantes se familiarizam com a profissão e assumem o controlo da aprendizagem, passando de meros cumpridores de tarefas a “alguém que ensina” (Akkerman e Meijer, 2011).

**PALAVRAS-CHAVE:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO FÍSICA; APRENDIZAGEM; IDENTIDADE PROFISSIONAL; SOCIOCONSTRUTIVISMO.



## Abstract

The main aim of this research was to analyse how students learned to be teachers and constructed their professional identities during the Second Cycle in Physical Education Teaching for Basic and Secondary Education. Six studies were carried out for the purpose, one conceptual and five empirical studies of which one was exploratory. The conceptual study was based on an essay into the conceptual orientations and learning theories that guide the teacher training program, in order to identify elements that allow to improve the learning process to be a teacher. The exploratory study was the springboard for defining the subsequent studies and analysing how three pre-service teachers learned and constructed their professional identities during daily school practices. The remaining empirical studies sought to achieve the following objectives: 1) to identify the experiences and agents of the anticipatory socialization process which were significant for the students when choosing to train as physical education teachers and in the construction of their concepts and understandings about teaching and the role of the teacher; 2) to analyse students' perspective on the role that mediator agents play during the training program and how this affects their learning process; 3) to identify and understand how student-teachers' emotional experiences affect the process of learning to be a teacher; and 4) to analyse student teachers' appraisals of the Physical Education Teacher programme along with the contradictions and the effects these have in their professional identity construction process. Data collection instruments included individual semi-structured interviews, some with recourse to timelines, focus groups, researcher field notes made during the non-participant observations and student teachers' board diaries. Deductive, inductive and thematic analysis of the content was carried out to interpret the qualitative data. The essay showed that the coexistence of practical, critical/social and personal orientations are favourable to learning, and that social constructivist perspectives are the most adjusted to the training of autonomous teachers with decision-making skills. In this approach, students need to have an active, conscious and gradual autonomous participation in situational activities proposed by the training program, as these allow for the construction and (re) construction of understandings from the social to the individual plan (Vygotsky, 1978). Empirical data revealed that intrinsic reasons were prevalent when choosing the profession, followed by extrinsic and finally altruists' reasons. The family was the main agent of socialization for the sport practice and the Physical Education teacher for the teaching. The process of mediation was reconfigured throughout the training course, tending to improve as far as activities proposed in the school placement. The educational areas of the curriculum and didactics (in the first year of the course) were the most valued, as were the situational and social confrontations experienced in didactics and in the school placement. In the first year of the course, tools such as simulated teaching, group work and expository resources in didactics were valued. The reflections with the mediating agents, with space for questioning and negotiation, and the elaboration of didactic-pedagogical documents were valued in the two years of the course. A positive relational environment between students and mediator agents, established by informational and referential power (French & Raven, 1968) favored students' learning processes. In the school placement, the negative emotions resulting from the "shock with reality" (Hüberman, 2000), prevailed over the positive emotions. The positive experiences however, generated a greater involvement in the learning because they generated confidence and motivation for the students. Individual contradictions (by juxtaposition of identities) and collective contradictions, due to the division of responsibilities and power relations with the community, as well as teaching tools and the institutional structure, were key factors for students' professional identity construction. Learning to be a teacher is a transformation process, resulting from social, cognitive, emotional and personal involvement, which occurs through interaction with the context and the support of mediating agents. In this process, the professional identity construction occurs when a student becomes familiar with the profession, moving from a mere student who fulfils his/her tasks to "someone who teaches" (Akkerman and Meijer, 2011).

**KEYWORDS:** TEACHER TRAINING; PHYSICAL EDUCATION; LEARNING; PROFESSIONAL IDENTITY; SOCIAL CONSTRUCTIVISM.



## **Lista de Abreviaturas**

CEFADEUP – Comissão de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

EE – Estudante-estagiário

EF – Educação Física

EEFEBS – Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EP – Estágio Profissional

FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

IP – Identidade Profissiona

MEC – Modelo de Estrutura de Conhecimento

MED – Modelo de Educação Desportiva

NE – Núcleo de Estágio

PB – Processo de Bolonha

PC – Professor Cooperante

PE – Physical Education

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PFI – Projeto de Formação Individual

PI(s) – Professional Identity (ies)

PST(s) – Preservice Teacher(s)

SP – School Splacement

ST (s) – Student teacher (s)

TPI – Teacher Professional Identity

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

ZDP – Zona de Desenvolviimento Proximal





## **PREÂMBULO**



## **Destino, qual o rumo desta viagem?**

Eu não sei! Mas hoje acredito que a minha viagem está traçada, que ela sempre esteve, sendo apenas invisível aos meus olhos. Hoje sei que tenho somente caminhos que tornam a viagem mais curta ou mais longa, mais difícil ou mais fácil, mais rica ou mais pobre. São os caminhos que alguém mais poderoso me ofereceu, e eu, atenta, devo escolher o caminho que até pode não ser o mais fácil, mas será, com certeza, aquele que mais riqueza traz ao meu coração.

Tantas vezes me perguntei acerca dos caminhos que me levaram até este trabalho, uma vez que o meu sonho sempre foi, e diria que é, simplesmente, ser professora. Aprender a ser professora foi (depois deste doutoramento) o desafio (superado) mais difícil que marcou o meu percurso pessoal e académico. De estudante insegura das suas escolhas, rebelde nas fugas das aulas e aventureira num intercâmbio académico pelo Brasil, tive de aprender a ser disciplinada e organizada no cumprimento de tarefas que a nova posição de professora me exigia no estágio. Foi o confronto com pessoas exigentes mas, simultaneamente, exemplares que despoletou em mim uma necessidade extrema de conseguir ser o melhor de mim aos olhos de quem me orientava e de quem precisava de mim (os meus alunos). Esta ambição levou-me a patamares jamais imaginados por mim a nível académico, que a par da necessidade de manter a minha zona de residência (por um pequeno amor, pensava eu), me fizeram abdicar de ir para longe e ser professora de natação, para ficar perto e ser investigadora. O meu percurso como colaboradora no “Projetos Multidisciplinares de IJUP 2010”, sob a temática da Identidade Profissional do Estudante-Estagiário e, mais tarde, como bolsista de investigação (durante dois anos de meio) no projeto “O papel do estágio profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física” (PTDC/DES/115922/2009), resultou de uma escolha feita com o coração. As vivências resultantes destas participações nos projetos de investigação foram o ponto de partida para novas inquietações, medos, frustrações e também conquistas, principalmente, a nível pessoal. Neste

processo, a falta do contexto prático da profissão de professor foi colmatada pelas funções que desempenhava como treinadora de Andebol. Como eram deliciosos esses curtos minutos com as minhas “meninas”, momentos de admiração e de afetos, de partilhas e conquistas e de contínuas transformações. Vê-las crescer e conquistarem o seu pequeno mundo sobre a minha tutela foi, de facto, um sentimento único, que, de algum modo, compensava a ausência das vivências na escola. Paralelamente, no decorrer das vivências no contexto da investigação, emergiu a possibilidade de desenvolver este trabalho de doutoramento. Este seria o projeto que me permitiria manter próxima daquela que tinha sido uma experiência única para mim – aprender a ser professora – e me permitiria perceber, agora numa nova posição, como era vivenciado este processo por outros estudantes. Confesso que a hipótese de avançar com o projeto me assustava imenso, por um lado porque nunca imaginara uma jornada tão longa de estudos, e por outro, porque podia ser um mundo ao qual não pertencia para que me casa-se com ele durante tanto tempo. A verdade é que como qualquer casamento, esta foi uma jornada longa repleta de altos e baixos, cujas dificuldades apenas foram superadas pela aliança forte e afetuosa que o lar académico me ofereceu. Ao longo desta etapa vivi os melhores e piores momentos da minha vida pessoal e, claro, tal como os estudantes desta investigação, os melhores serviram de incentivo e encorajamento para superar as dificuldades para as quais não me sentia preparada, e os piores, esses esconjurados, exigiram de mim, da minha família e amigos, assim como dos meus orientadores, trabalhos redobrados para que nunca desistisse desta meta. Na procura de novas motivações e de meios que desbloqueassem um estado de desânimo e tristeza, substituindo-os pela esperança, coragem e agilidade mental, o colo académico proporcionou-me a oportunidade de realizar dois períodos de mobilidade. Um, na Universidade de Montreal (financiado pelo programa Mobile+), por três meses e meio, e outro na Universidade Católica San António de Múrcia (financiado pelo programa Erasmus), pelo mesmo período de tempo. Cada mobilidade teve uma finalidade distinta, mas ambas aportaram aprendizagens únicas que me permitiram reedificar e reconfigurar a minha identidade. A vida pode roubar-nos

muito, mas esses momentos já ninguém nos tira! Este percurso de investigação, de aventuras e desventuras, decorreu a par do exercício da função de orientação do Estágio Profissional como professora convidada na FADEUP. Esta experiência também serviu de desafio ao meu crescimento, originando novos questionamentos quanto ao rumo que poderia ter esta minha viagem. Hoje, não sei o que me espera, mas grata pela minha bagagem, liberto-me do passado para reescrever um novo futuro.



## INTRODUÇÃO





## INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata a temática da aprendizagem de estudantes em contexto formativo para a docência em Educação Física (EF), mais especificamente visa indagar o modo como os estudantes aprendem a ser professores e constroem as suas identidades profissionais ao longo do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (EEFEBS).

O interesse investigativo nesta temática decorreu da minha participação como bolsista investigadora num projeto de investigação intitulado “O papel do estágio profissional na (re)construção da Identidade Profissional no contexto da Educação Física”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/DES/115922/2009), a par de uma outra participação no “Projetos Multidisciplinares de IJUP 2010”, também sob a temática da IP do Estudante-Estagiário (EE). Decorrente destas participações, estudar os processos de aprendizagem, paralelamente ao processo de construção da IP de estudantes em formação, assumiu-se como um campo relevante e pertinente a explorar no contexto investigativo.

As premissas centrais que estiveram na base da estruturação desta investigação foram: i) o modo como se ensina e se aprende a ser professor, em resultado da reestruturação dos programas de formação para a docência no seguimento da Declaração de Bolonha, sofreu alterações profundas, bem como as condições de exercício da profissão, que além de se terem burocratizado se tornaram mais instáveis e exigentes; ii) na pesquisa, a utilização das teorias de aprendizagem na formação de professores é ainda escassa, importando explorar novos e renovados entendimentos acerca de como a aprendizagem ocorre e como se relaciona com a construção da IP, na procura de melhorar os processos de formação de professores nas instituições superiores; iii) os estudos empíricos focam-se fundamentalmente na identificação e descrição de fatores que influenciam o processo de aprendizagem, mas poucos procuram aprofundar o modo como esses fatores interagem entre si e influenciam aprendizagem; iv) a análise dos processos formativos para a docência carece de estudos longitudinais, com um acompanhamento prolongado e individualizado aos estudantes, concedendo-lhes, simultaneamente, voz para

uma melhor compreensão dos desafios que enfrentam na sua formação.

Relativamente ao quadro concetual, a investigação teve por base a teoria da atividade sociocultural de Vygotsky (1978, 1987), que procura explicar os processos de aprendizagem e transformação dos estudantes com base na interação, enquanto elemento promotor de uma construção de significado no plano social (Engeström, 1987; French & Raven, 1968; Illeris, 2002; 2014; Mezirow, 2000; Lave & Wenger, 1991; Piaget, 1977; Sfard, 1998).

Neste quadro, esta introdução geral começa por reportar o panorama geral da formação de professores em Portugal, prosseguindo com o enquadramento do problema de pesquisa e exposição dos objetivos que orientaram a investigação, finalizando com a apresentação da estrutura organizativa da presente dissertação.

### **Enquadramento do problema de pesquisa**

Na última década, em consequência da implementação do Processo de Bolonha (PB), assistiu-se na Europa a uma grande transformação nas estruturas curriculares dos cursos do Ensino Superior, aportando responsabilidades acrescidas às instituições de formação. Segundo Batista (2014), a formação de professores retrocedeu de estruturas curriculares mais coerentes e integradas para estruturas comprimidas e fragmentadas, particularmente devido à mudança do modelo de formação integrado, constituído por cinco anos, para um modelo sequencial, mas bietápico, de dois ciclos (licenciatura + mestrado) - três anos de formação de base (1º ciclo ou licenciatura), complementado com dois anos de formação direcionados para o ensino (2º ciclo ou mestrado).

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 43/2007 veio instituir que a habilitação para a docência se tornava exclusivamente profissional, passível de ser obtida somente após a conclusão do 2º ciclo de estudos; e o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto definiu as exigências da formação inicial tendo em conta as dimensões, profissional, social e ética. Neste quadro legislativo, a formação inicial de professores de EF passou a ser da responsabilidade exclusiva da

universidade, que, para o efeito, tem de estabelecer uma rede de escolas cooperantes para os estudantes realizarem a iniciação à prática de ensino, sob a supervisão de um professor da escola e outro da faculdade.

Esta configuração tem, desde então, originado consequências como, a compactação curricular dos programas de formação, nos quais passa a existir um elevado número de estudantes oriundos de diferentes instituições e com formações distintas (Graça, 2014), períodos curtos de formação de base (1º ciclo), com fortes implicações ao nível do conhecimento especializado para a docência e da socialização profissional indispensável à construção de saberes contextualizados e, portanto, maiores dificuldades de integração do conhecimento durante o processo de aprendizagem dos estudantes (Sousa-Pereira et al., 2015; Leal & Leite, 2017).

Frente a um retrocesso na qualidade da formação dos estudantes candidatos a professores (Flores & Ferreira, 2016), a investigação tem revelado uma constante preocupação em analisar os processos formativos, particularmente no âmbito da aprendizagem, mas muitas são as fragilidades que subsistem na interpretação do modo como o processo de aprender ocorre em contexto de formação inicial. Neste quadro, depreende-se a necessidade de se explorar não apenas o modo como a formação pode promover a aprendizagem dos estudantes, mas também o modo como estes enfrentam a complexidade das suas práticas, bem como as transformações que ocorrem durante o percurso formativo (Cochran-Smith & Villegas, 2015; Lund & Eriksen, 2016). Esta configuração impele, portanto, a tipologias de pesquisa que procurem responder não só ao que se aprende, mas sobretudo ao modo como se aprende, neste caso a ser professor.

Prosseguindo a análise do quadro formativo de professores de EF em Portugal, além das unidades curriculares do âmbito das Ciências do Desporto e da Formação de Professores e de Educacional Geral, no 1.º ano são lecionadas disciplinas de organização didática e pedagógica do desporto; e no 2.º ano, a par de seminários temáticos relacionados com a Educação, decorre o estágio profissional (EP) em contexto real de ensino (a escola). Tal significa que o contacto com a prática profissional ocorre numa fase tardia de 5 anos de

formação (licenciatura + mestrado), que muitos autores identificam como uma das etapas mais importantes no processo de aprender a ser professor (Batista & Queirós, 2013; Fry, Ketteriedge & Marshall, 2009; Lange & Burroughs-Lange, 2017). Com efeito, a investigação tem, cada vez mais, procurado analisar este processo de integração e desenvolvimento na prática e pela prática, no sentido de oferecer possibilidades que permitam melhorias dos processos formativos (Barnes & Smargorinsky, 2016; Cajkler & Wood, 2016; Douglas, 2017; Timostsuk, Kikas & Normak, 2016). Contudo, embora se reconheça a necessidade de considerar as experiências pessoais, o perfil ou características dos estudantes na análise do seu desenvolvimento profissional, bem como as suas práticas durante a totalidade do percurso formativo, o estudo deste conjunto de fatores é ainda pouco aprofundado pela investigação na formação de professores. Afigura-se, portanto, que a análise e interpretação acerca dos processos de aprendizagem, muitas vezes, se edificam sem atender ao processo contínuo, relacional e multidimensional que caracterizam a aprendizagem (Lange & Burroughs-Lange, 2017). A noção de que a aprendizagem resulta de uma experiência situacional e relacional (Barnes & Smagorinsky, 2016; Cajkler & Wood, 2016; Douglas, 2017; Johnston, 2016; Toom et al., 2017), bem como do processo gradual de sucessivas socializações (Dubar, 1997) reflete claramente a ideia de que a aprendizagem envolve um processo de consciencialização das crenças e conceções do passado (da socialização antecipatória), do presente (das experiências formativas) e do futuro (das expectativas do professor que pretende ser), que determinam a transformação do estudante numa pessoa diferente (Illeris, 2014). Estas representações resultam das múltiplas influências que cada estudante vai tendo ao longo do seu percurso, inclusive na socialização antecipatória (Cornelissen & van Wyk, 2005; Flores & Day, 2006), que muitas vezes é vivida de forma impessoal e informal. Na verdade, as experiências anteriores à formação assumem um papel importante no alargar das escolhas profissionais e das aprendizagens no decorrer da formação, porquanto levam os estudantes a reinterpretar e a formar novas representações. Neste entendimento, considerar as representações que os estudantes trazem quando

ingressam no 2º Ciclo de EEFEBS, pode permitir identificar e perceber melhor as tensões criadas durante a formação e o modo como são geridas (negociadas e incorporadas), ao longo do processo de aprendizagem e de construção das suas IP.

Além do quadro normativo que rege a criação e funcionamento dos programas de formação de professores, na base de decisões distintas das instituições de formação estão, entre outros elementos, as concepções que orientam o processo formativo, designadamente o que deve ser mais valorizado na aprendizagem dos estudantes - o que devem aprender e como o devem aprender -, para se tornarem professores. Trata-se de orientações concetuais que regulam os processos de aprendizagem dos estudantes (Feiman-Nemser, 1990, 2012; Silva, 2015; Volante & Earl, 2004; Zeichner, 1993) e que veiculam, de forma mais ou menos explícita, alguns princípios oriundos das teorias da aprendizagem. De entre as várias taxonomias referentes às orientações concetuais que tendem a prevalecer no contexto da formação de professores (Doyle, 1990; Zeichner, 1993), Feiman-Nemser (1990, 2012) apresenta uma sistematização em cinco tipologias de orientação – orientação académica, orientação prática, orientação tecnológica, orientação pessoal e orientação crítica/social. Cada orientação concetual destaca um conjunto de ideias acerca do ensino e da aprendizagem que direcionam a atenção para um objetivo central da formação do professor (Feiman-Nemser, 1990, 2012), resultando em práticas distintas e específicas. Partindo deste panorama, analisar as teorias de aprendizagem que subjazem às orientações concetuais no contexto da formação de professores, emerge como um elemento importante a explorar na procura de aceder a níveis de compreensão superiores acerca do modo como se ensina e se aprende a ser professor.

Abedinia (2012) refere que as abordagens tradicionais na formação de professores, baseadas em teorias comportamentais (técnicas prescritivas) e na noção de transferência de conhecimento, muitas vezes descontextualizados, têm vindo a ser substituídas por abordagens mais socioconstrutivistas (Lange & Burroughs-Lange, 2017), que enfatizam a influência do meio e de outros agentes nos processos de aprendizagem (Barnes & Smagorinsky, 2016;

Cajkler & Wood, 2016; Douglas, 2017; Fletcher, 2012; Henry, 2016; Johnston, 2016; Nyuyen, 2017; Toom et al.; 2017). Estas abordagens apontam para um processo de ensino focado em experiências concretas, contextualmente compartilhadas e significativas (Meijer, Graaf, & Meirink, 2011; Timoštšuk & Ugaste, 2010; 2012), que permitem aos estudantes colocar questões a partir dos seus próprios problemas, construindo e reconstruindo conceitos por meio da interação social, do discurso, do debate e da reflexão (Fletcher, 2012; Henry, 2016; Nyuyen, 2017). O processo de aprendizagem, segundo uma perspectiva sócio construtivista (Vygotsky, 1896-1934; Luria, 1902-1977; Leontiev, 1904-1979), sustenta este entendimento de aprendizagem, em que o novo conhecimento (do estudante) é construído a partir do já existente, das experiências prévias e das oportunidades emergentes do contexto formativo. Trata-se de um processo social e cognitivo, mas também emocional e pessoal (Zemblas, 2003), que pode ser informado pela teoria da atividade sociocultural de Vygotsky (1978), porquanto considera que todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo (funções internas) são produto do desenvolvimento histórico-social da comunidade em que está inserido (fatores externos). O estudante transforma as atividades externas (interpsicológicas – entre pessoas) em atividades internas (intrapsicológica – interior do indivíduo), desenvolvendo a sua consciência crítica (Lange & Burroughs-Lange, 2017), enquanto ferramenta metacognitiva fundamental para que consiga adquirir novos conceitos e reestruturar os seus esquemas mentais (Goel et al., 2010). Neste quadro, destaca-se a necessidade de considerar a teoria da aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991), que reforça a ideia de que os estudantes interagem e participam ativamente num contexto histórico-social, que os ajuda a dar significado às suas ações (Wenger, 1998) e a desenvolver a sua própria agência profissional (seus entendimentos e fundamentações para o ensino). Este processo designado por Sfard (1998) de metáfora da participação - "participar " e "fazer parte"- e por Lave e Wenger (1991) de "participação periférica legítima", envolve o movimento do estudante de uma participação mais periférica para uma participação mais central (legítima), em que o mesmo se sente capaz de participar ativamente nas práticas sociais do grupo,

modificando e adaptando as suas aquisições ao contexto. É ao longo deste processo de participação e agenciamento, que o estado real de desenvolvimento de cada estudante é superado para um plano potencial superior, que Vygotsky (1978, 1987) designa de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)<sup>1</sup>—, isto desde que exista suporte em contextos socialmente estimulantes e adequadamente mediados por agentes mais capazes. No contexto da formação, os professores do ensino superior e os professores cooperantes (PC), da prática de ensino supervisionada (PES) na escola, são os principais agentes mediadores (Anh & Marginson, 2013; Henry, 2016; Meijer, Graaf, & Meirink, 2011; Nguyen, 2017; Timoštšuk & Ugaste, 2010; 2012), servindo-se de um repertório alargado de ferramentas na condução do processo formativo. Neste processo de mediação, e face à relação hierárquica que se estabelece, é ainda indispensável atender ao poder social (French & Raven, 1968), enquanto característica inerente às relações sociais que se estabelecem (Anh & Marginson, 2013). Embora a investigação aponte o papel fundamental destes agentes (professores do ensino superior e PC) na aprendizagem dos estudantes, as interações que estabelecem entre si e a influência dessas relações no processo de aprendizagem, bem como as ferramentas a que recorrem para criarem melhores condições de aprendizagem aos estudantes, pouco têm sido explorados. Assim, importa que a investigação considere os processos de mediação, não apenas no contexto de EP, como incidem maioritariamente os estudos empíricos, mas ao longo de todo o percurso formativo. As razões da necessidade de inspetar o processo formativo como um todo, consubstanciam-se na importância que os agentes formativos do 1º ano do curso têm na aquisição de conhecimentos e habilidades pelos estudantes, que servem de suporte à PES e ao desenvolvimento das suas IP.

A investigação acerca da formação de professores aponta, cada vez mais, para a conexão entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da IP (Ahn, 2013; Alves et al., 2018; Cross, 2016; Cunha et al., 2016; Nguyen, 2017; Trent, 2013;), isto porque aprender a ensinar é aprender a pensar, a conhecer-se e a

---

<sup>1</sup> ZDP: área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia o nível de desenvolvimento atual de um indivíduo, determinado pela sua capacidade de resolver problemas autonomamente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela

sentir-se professor (Feiman-Nemser, 2008), tornando-se numa pessoa diferente (Illeris, 2014). Essa noção de aprendizagem transformadora é explicada por Mezirow (2000) como um processo que envolve mudanças nos quadros de referência, nas perspectivas e significados atribuídos e, por conseguinte, mudanças na IP do estudante.

Embora exista pouco consenso acerca do modo como é definida a identidade, existe um entendimento comum de que esta é complexa e dinâmica (Byrne & Callaghan, 2014) e, simultaneamente, unitária e múltipla, contínua e descontínua, individual e social (Akkerman & Meijer, 2011), porquanto é construída na relação do *self* com a comunidade (Henry, 2016) sendo influenciada por uma multiplicidade de fatores pessoais e contextuais (Cross, 2006). Gee (2000, p. 99) afirma que a identidade do professor é uma questão de “*being recognized as a certain kind of person*” pelo próprio professor e pelos outros, o que “*provides a framework for teachers to construct their own ideas of “how to be”, “how to act” and “how to understand” their work and their place in society*” (Sachs, 2005, p. 15).

Reforçando a relação entre a aprendizagem e a IP, o conceito de “*identity-in-activity*” (Cross, 2006) propõe analisar as contradições no contexto da teoria da atividade (Engeström, 1987; Leontiev, 1981), de forma a entender o processo de aquisição e mudança na identidade dos professores (Ahn, 2011; 2013; Nguyen, 2017). A análise dos sistemas de atividades não apenas identifica as contradições que surgem dentro e entre sistemas, mas permite compreender porque é que essas contradições ocorrem e como podem ser tratadas pelos estudantes à medida que aprendem e constroem as suas identidades (Cross, 2010). É neste processo de regulação das contradições que ocorre a reestruturação dos vários esquemas mentais e comportamentais dos estudantes, que caracterizam a aprendizagem e o desenvolvimento das IP. As contradições mudam os estudantes permitindo-lhes construir novos entendimentos e padrões de ação, que importam que a investigação analise de forma aprofundada para melhor perceber o modo como os fatores situacionais e sociais (que caracterizam os contextos da formação) influenciam o desenvolvimento de cada estudante.



Além disso, como refere Vygotsky (2000), por trás de uma teoria ou ideia que constitui o pensamento e ação do estudante, encontraremos sempre uma emoção ou vontade. Deste modo, para uma plena compreensão do pensamento e ação é necessário atender às intenções e emoções da pessoa. Enquanto as emoções podem informar acerca do modo de pensar e reagir no processo de aprendizagem, definindo identidades profissionais e pessoais dos estudantes, as suas identidades podem orientar as decisões e reações emocionais dos estudantes (Zembylas, 2003). Vários autores (Meijer, Graaf, & Meirink, 2011; Schutz et al., 2006; Timoštšuk, Kikas, & Normak, 2016; Timoštšuk & Ugaste, 2012) veiculam a importância de analisar as experiências emocionais no processo de aprendizagem dos estudantes, mas pouco se sabe sobre o modo como as experiências emocionais são reguladas pelos professores e com se relacionam com as suas práticas de ensino, assim como o modo como o contexto sociocultural interage com as emoções dos professores (Sutton & Wheatley, 2003), influenciando o seu desenvolvimento profissional (Geijsel & Meijers, 2005; Sutton & Wheatley, 2003). Segundo Franks (2001), as emoções determinam a escolha de modelos centrais para a IP docente, sendo por isso importante perceber como as emoções orientam os modos de pensar, decidir, agir e interagir de cada estudantes durante as suas práticas (Meijer et al., 2011; Timoštšuk et al. 2016; Timoštšuk & Ugaste, 2012). Em jeito de síntese, depreende-se que o modo como se aprende a ser professor resulta de uma interação entre as experiências pessoais dos estudantes, as suas emoções e o confronto com o contexto social, cultural e institucional, sendo, tal como a IP, um processo biográfico, cognitivo, relacional e situacional. Neste pressuposto, as vivências pessoais e as emoções resultantes do confronto situacional são fatores que importa analisar de forma integrada, na procura de melhor compreender o modo como os estudantes aprendem (conhecimentos e comportamentos) e configuram as suas IP como futuros professores.

## **Pertinência da Pesquisa**

A relevância e o desenho da pesquisa materializam-se no acompanhamento prolongado e individualizado dos processos de aprendizagem de estudantes do 2º ciclo em EEFEBS (estudo longitudinal), na tentativa de aceder a novos e renovados entendimentos acerca do modo como a aprendizagem ocorre e como se relaciona com a construção da IP. Neste percurso, as experiências e entendimentos dos estudantes antes e durante a formação inicial, bem como os processos de mediação e de envolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, resultantes das contradições experienciadas ao longo de todo o percurso formativo (1º e 2º anos do curso), foram tidas em conta.

A seleção dos instrumentos metodológicos foi outro fator crucial da presente investigação. O conjunto de instrumentos utilizados, além de complementares, funcionaram como elementos sucessivos de aprofundamento da informação que permitiu explorar o detalhe, aportando mais completude à presente investigação. Assim, além da partilha e do reposicionamento de entendimentos e perceções (Powney & Watts, 1987), possibilitada pelos grupos *focus*, a utilização de entrevistas individuais foi fundamental por permitir aceder de forma privilegiada às crenças, opiniões e perceções individuais (Lessard-Hébert et al., 1990), facilitando a análise das particularidades do percurso de cada estudante. O facto de se ter privilegiado a entrevista de tipo biográfico, conduzida pelo método *Timeline Interview*, beneficiou a pesquisa porque estimulou nos estudantes a reflexão acerca dos seus próprios registos, acedendo à sua interpretação e articulação temporal, dando assim significado às aprendizagens adquiridas de forma contínua e articulada. Os benefícios desta ferramenta não estava na forma como a história era contada pelo estudante, mas, principalmente, na forma como a história se relacionava com os acontecimentos e como ele reagia em relação aos mesmos (Adriansen, 2012). Esta foi, portanto, uma excelente ferramenta para identificar algumas das transformações, em termos de entendimentos, e dar relevo aos percursos distintos de aprendizagem e construção da IP que emergiram na presente investigação. A observação não participante de algumas aulas da componente

curricular e do EP foi também fundamental, por permitir aceder a um entendimento mais integrado do contexto e dos processos que estavam inerentes à aprendizagem (Patton, 2002). De facto, face ao objeto em estudo, entendeu-se que a perspetiva do observador (investigador) seria importante para complementar as representações dos estudantes, obtidas através das entrevistas informais, concedendo ao investigador níveis de compreensão superior acerca dos acontecimentos observados. Este método é de extrema importância porque permite descrever um determinado contexto das atividades e as pessoas que participam nessas atividades, bem como o significado do que foi observado a partir da perspetiva do observador (Ohman & Quennerstedt, 2012).

A elaboração de um estudo exploratório foi também fundamental para a presente investigação, porquanto permitiu identificar elementos relevantes do processo de aprendizagem e construção da IP, que requeriam uma análise aprofundada nos estudos subsequentes. Este estudo serviu, portanto, de ponto de partida para a estruturação e o desenvolvimento dos restantes estudos da presente pesquisa, na procura de alcançar uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem e da construção da IP na formação de professores.

### **Objetivos da pesquisa**

Partindo das circunstâncias gerais enunciadas, do quadro concetual e das respetivas perspetivas, esta pesquisa teve como principal propósito indagar sobre o modo como os estudantes aprendem a ser professores e constroem as suas IP ao longo do 2º ciclo em EEFEBS. Em particular, a mesma procurou responder aos seguintes objetivos específicos:

- Mapear e analisar as orientações concetuais e as teorias de aprendizagem que norteiam os programas de formação de professores, visando contribuir para a melhoria do processo de aprender a ser professor;
- Identificar as experiências e agentes do processo de socialização antecipatória que foram significativos para os estudantes na escolha da

profissão de docente de EF e na construção das suas concepções e entendimentos acerca do ensino e do papel do professor de EF;

- Analisar e compreender a perspectiva dos estudantes acerca do papel dos agentes formadores para o seu processo de aprendizagem, ao longo do programa de formação;
- Identificar e compreender o papel das experiências emocionais de estudantes-estagiários no processo de aprender a ser professor;
- Analisar as valorizações e contradições que os estudantes experienciam ao longo do programa de formação, bem como os seus efeitos no processo de construção das suas IP.

Finalmente, a investigação também assumiu como desígnio informar os programas de formação de professores e respetivos agentes de formação sobre elementos que podem contribuir para a melhoria dos processos de aprendizagem dos futuros professores de EF.

### **Apresentação da dissertação**

Em termos estruturais, a dissertação está organizada em duas partes – a componente concetual e a empírica, subdivididas em estudos, designados por capítulos. A apresentação da dissertação por estudos decorreu do propósito académico de publicação e da necessidade de alcançar um conhecimento aprofundado sobre a temática em análise, de uma forma gradual e fundamentada.

A componente concetual materializa-se num ensaio acerca das correntes e teorias de aprendizagem, na tentativa de melhor compreender as práticas que decorrem dos processos de aprendizagem vivenciados no contexto da formação de professores. Da componente empírica fazem parte cinco estudos. O primeiro é um estudo exploratório que analisa o modo como três estudantes-estagiários aprendem e constroem as suas IP durante as práticas diárias na escola. Este estudo foi elaborado no seguimento do projeto de investigação que a doutoranda integrou no início do programa de estudos de doutoramento, tendo sido este o ponto de partida para a estruturação e desenvolvimento dos

estudos subsequentes. O segundo centra-se na socialização antecipatória dos estudantes, designadamente nas razões que levam à escolha de um curso de formação para a docência em EF e nos agentes de socialização para esta profissão. O terceiro foca as relações de poder e ferramentas utilizadas nos processos de mediação, analisando a perspetiva dos estudantes acerca do papel dos professores (orientadores de estágio e professores das Unidades Curriculares) para o seu processo de aprendizagem. O quarto estudo emergiu da necessidade de analisar a dimensão emocional que, de forma indubitável, marcou presença nos processos de aprendizagem e construção da IP dos estudantes. Este estudo examina as dificuldades sentidas pelos estudantes-estagiários e as experiências emocionais que marcaram o seu processo de EP, bem como os seus efeitos no modo como aprenderam a ser professores. O quinto artigo analisa os elementos que os estudantes valorizam e as contradições experienciadas, ao longo do percurso formativo (1º e 2º anos do curso), que contribuíram para o seu processo de aprendizagem e construção das suas IP.

Por último, importa ainda referir que, embora a dissertação exiba uma formatação uniforme, os estudos são apresentados de acordo com as normas e estilo das revistas em que foram publicados ou submetidos, particularmente no que respeita às citações no corpo do texto e às referências bibliográficas finais, bem como no uso de abreviaturas. Três estudos já estão publicados, um foi aceite para publicação e outros dois estudos já foram submetidos. O Quadro 1 sistematiza a informação dos capítulos, no que concerne ao título e estado de publicação (ou submissão).

**Quadro 1 - Resumo da estrutura e dos estudos incluídos no corpo da dissertação**

| <b>Componente Concetual</b>   |  |
|---|--|
| <i>Um olhar sobre as orientações concetuais e as teorias de aprendizagem na formação de professores</i>   | Submetido na Revista Educação e Pesquisa”  |
| <b>Componente empírica</b>  |  |
| <i>Learning Through Practice: A Study with Physical Education Pre-Service Teachers<br/>(estudo exploratório)</i>  | Publicado na Open Sports Science Journal, 2014, 1-12.  |
| <i>A socialização antecipatória para a profissão docente: estudo com estudantes de Educação Física</i>  | Publicado na Revista Sociologia, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXVIII, 2014, 167 - 192               |
| <i>Aprender a Ser Professor: o papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de Educação Física</i>  | Publicado no livro<br>O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física (2014, 241-265) |
| <i>Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a timelines em entrevistas de natureza biográfica</i>                                 | Aceite para publicação na Revista Brasileira de Educação   |
| <i>Exploring the role of contradictions in the learning process and construction of professional identity: A study with physical education student teachers</i> | Submetido para publicação na European Physical Education Review  |

## Referencias Bibliográficas

- Abedinia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 706-717.
- Adriansen, H. K. (2012). Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative Studies*, 3(1), 40-55.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Alves, M., Queirós, P., Ann, M., & Batista, P. (2018). Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review*, 1-17.
- Anh, D. T. K. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47-59.
- Anh, D. T. K., & Marginson, S. (2013). Global learning through the lens of Vygotskian sociocultural theory. *Critical Studies in Education*, 54(2), 143-159.
- Barnes, M. E., & Smagorinsky, P. (2016). What English/Language Arts Teacher Candidates Learn During Coursework and Practica. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 338.
- Batista, P. (2014). O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da educação física: cartografia de um projeto de investigação. In P. Batista, P. Queirós, & A. Graça (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 9-41). Porto: FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em educação física* (pp. 31-52). Porto: Editora FADEUP.

- Cajkler, W., & Wood, P. (2016). Adapting 'lesson study' to investigate classroom pedagogy in initial teacher education: what student-teachers think. *46*(1), 1.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing teacher education research: An overview of the field, part 1. *Journal of Teacher Education*, *66*(1), 7-20.
- Cornelissen, J. J., & van Wyk, A. S. (2007). Professional Socialisation: An Influence on Professional Development and Role Definition. *South African Journal of Higher Education*, *21*(7), 826-841.
- Cross, R. (2006). *Identity in language teacher education: The potential for sociocultural perspectives in researching language teacher identity*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Adelaide.
- Cross, R. (2010). Language teaching as sociocultural activity: Rethinking language teacher practice. *The Modern Language Journal*, *94*(iii), 434-452. doi:doi:10.1111/j.1540-4781.2010.01058.x
- Cunha, M. (2016). *A (re)construção da identidade profissional em contexto de estágio no ensino de Educação Física: uma análise situacional de discursos e narrativas*. (Doutoramento), Universidade do Porto, Porto.
- Douglas, A. S. (2017). Raising the standard: contradictions in the theory of student-teacher learning. *European Journal of Teacher Education*, *40*(2), 157.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston, M. Huberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston, M. Huberman, & J. Sikula (Eds.),



- Handbook of research in teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: how do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (Vol. 3<sup>a</sup>, pp. 697-705). New York: Routledge and the Association of Teacher Educators.
- Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as Learners*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fletcher, T. (2012). Experiences and identities: Pre-service elementary classroom teachers being and becoming teachers of physical education. *European Physical Education Review*, 18(3), 380-395.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Flores, M. A., & Ferreira, F. I. (2016). Education and child poverty in times of austerity in Portugal: implications for teachers and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 404-416.
- Fosnot, C. T. (1998). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem (S. Costa, trad.). In C. T. Fosnot (Ed.), *Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica* (25-50). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Franks, D. (2001). Sociology of emotions. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 4477-4481). Amsterdam: Elsevier.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1968). The bases for social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. Ann Arbor Michigan: University of Michigan Press.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2009). Understanding student learning. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (3<sup>a</sup> ed) (pp. 8-26). New York: Routledge.
- Gee, J. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.

- Geijssel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Goel, L., Johnson, N., Junglas, N. J., & Ives, B. (2010). Situated Learning: Conceptualization and Measurement. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1), 215-240.
- Graça, A. (2014). Formar Professores de Educação Física: notas breves sobre o nosso percurso institucional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (pp. 19-30). Porto: FADEUP.
- Henry, A. (2016). Conceptualizing Teacher Identity as a Complex Dynamic System: The Inner Dynamics of Transformations During a Practicum. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291-305.
- Illeris, K. (2002). *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163.
- Johnston, D. H. (2016). 'Sitting alone in the staffroom contemplating my future': communities of practice, legitimate peripheral participation and student teachers' experiences of problematic school placements as guests. 46(4), 533.
- Lange, J., & Lange-Burroughs, S. (2017). *Learning to be a teacher*. London: Sage Publications Inc.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leal, A. R., & Leite, C. (2017). Políticas da Formação Inicial de Professores, em Portugal, Decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica. *Interterritórios - Revista de Educação da Universidade de Pernambuco*, 3(4), 5-30.
- Leontiev, A. N. (1981). The Problem of Activity in Psychology. In J. V. WERTSCH (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 37-71). New York: M. E. Sharpe. Inc.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas. Instituto Piaget*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.
- Lund, A., & Eriksen, T. M. (2016). Teacher Education as Transformation: Some Lessons Learned from a Center for Excellence in Education. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 53-72.
- Meijer, P. C., Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching*, 17(1), 115-129.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República, 1ª Série, n.º 201, 5569-5572.
- Ministério da Educação (2007). Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série, n.º 38, 1320-1328.
- Nguyen, M. H. (2017). Negotiating contradictions in developing teacher identity during the EAL practicum in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45, 399-415.
- Ohman, M., & Quennerstedt, M. (2012). Observational studies. In K. Armour & D. Macdonald (Eds.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (pp. 189-203). London: Routledge.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and reserch methods (3ªed.)*. Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Piaget, J. (1977). *Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking.
- Powney, J., & Watts, M. (1987). *Interviewing in Educational Research*. London: Routledge.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. doi:10.1080/02680930116819
- Schutz, P., Hong, J., Cross, D., & Osbon, J. (2006). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343-360.

- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Research*, 27(2), 4-13.
- Silva, T. (2015). *Funções, Papéis e Desenvolvimento Profissional do Professor Cooperante no Contexto da formação inicial em ensino da Educação Física*. (Doutoramento), Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Sousa-Pereira, F. t., Leite, C., & Carvalho, J. (2015). Políticas de formação inicial de professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação. *Educação Unisinos*, 19(1), 6-21.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Timoštšuk, I., Kikas, E., & Normak, M. (2016). Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods. *Educational Studies*, 42(3), 269-286.
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570.
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421-433.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching & Teacher Education*, 63, 126-136.
- Trent, J. (2013). From learner to teacher: practice, language, and identity in a teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 426-440.
- Volante, L., & Earl, L. (2004). Assessing Conceptual Orientations in Teacher Education Programs. *Essays in Education*, 10, 1-14.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. . In R. v. d. Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford: Blackwell Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* ( J. C. Neto; L. S. M. Barreto; S. C. Afeche trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (1993). Traditions of practice in US preservice teacher education programs. *Teaching & Teacher Education*, 9(1), 1-13.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers & Teaching*, 9(3), 213-238.



## **PARTE I – COMPONENTE CONCEPTUAL**





## **CAPÍTULO 1**

### **Um olhar sobre as orientações conceituais e as teorias de aprendizagem na formação de professores**

**Patrícia Gomes**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto

**Paula Queirós**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto

**Cecília Borges**

Universidade de Montreal, Québec, Canadá

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

**Paula Batista**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto

## **Resumo**

A temática da aprendizagem na formação de professores tem sido uma preocupação recorrente da investigação, contudo muitas são as fragilidades que subsistem na interpretação do modo como o processo de aprender ocorre em contexto de formação inicial. Partindo da análise das orientações conceituais, que norteiam os programas e práticas da formação de professores, e das correntes e teorias de aprendizagem, esta reflexão conceitual procurou enfatizar o contributo deste conhecimento para a compreensão do processo de aprender a ser professor. A reflexão evidenciou que a coexistência das *orientações prática, crítica/social e pessoal* são propiciadoras de ambientes favoráveis à aprendizagem para professor. As perspetivas socioconstrutivistas emergiram como o terreno mais adequado às finalidades da formação, pelo seu potencial para formar professores autónomos e com capacidade de decisão e, simultaneamente, detentores de conhecimentos e técnicas indispensáveis ao exercício da profissão. A necessidade dos estudantes assumirem ao longo de toda a formação uma participação ativa, consciente e gradualmente autónoma, em atividades (situacionais e relacionais) que lhes possibilitem a construção e (re)construção de entendimentos do plano social (dimensão coletiva) para o plano individual ganhou relevo.

**Palavras-chave:** Formação inicial; Professores; Orientações da Formação; Aprendizagem.

## **Perspectives on the learning conceptual orientations and theories in teacher education**

### **Abstract**

Learning in teacher education is a persistent concern of research, but many weaknesses remain in the interpretation of how the learning process occurs within the context of initial training. Based on the analysis of the conceptual orientations, which guide the programs and practices of teacher education, and learning theories, this conceptual reflection seeks to emphasize the contribution of this knowledge to the understanding of the learning process to be a teacher. The reflection showed the coexistence of practical, critical/social and personal

orientations are favourable environments for teacher learning. Socio-constructivist perspectives emerged as the most suitable environment for the success of teacher training, because it's potential to educate autonomous and decision-making teachers. During teacher training, students' need to take an active, conscious and gradually autonomous participation in activities (situational and relational) in order to construct and (re)construct understandings of the social plan (collective dimension) to the individual one.

**Keywords:** Initial Training; Teachers; Educational Orientations; Learning.

## Introdução

A investigação acerca da formação de professores, sustentada em perspectivas socioculturais, continua em expansão (COCHRAN-SMITH; VILLEGAS, 2015; BARNES; SMAGORINSKY, 2016; CAJKLER; WOOD, 2016; JOHNSTON, 2016; DOUGLAS, 2017), permitindo relacionar os pressupostos da aprendizagem e as transformações necessárias à melhoria dos processos formativos (LUND; ERIKSEN, 2016). No entanto, continuam a identificar-se algumas fragilidades na investigação, designadamente a necessidade dos estudos atenderem ao modo como a formação potencia a aprendizagem dos estudantes, ao modo como estes enfrentam a complexidade das suas práticas, bem como às transformações que ocorrem (e.g. COCHRAN-SMITH; VILLEGAS, 2015; LUND; ERIKSEN, 2016). Nesta moldura investigativa, acresce a carência de estudos que capturem as orientações conceituais adotadas nos programas de formação de professores e que considerem as teorias de aprendizagem subjacentes às orientações e práticas formativas. Estudos recentes (e.g. CAPEL, 2016; PULVERMACHER; LEFSTEIN, 2016; TOOM *et al.*, 2017; TREVETHAN, 2017) evidenciam fragilidades de natureza conceitual, pela ausência de quadros teóricos robustos que ajudem na interpretação e explicação do modo como ocorre a aprendizagem na formação de professores. De facto, e como referem Fry, Ketteridge e Marshall (2009), apesar das múltiplas pesquisas no âmbito da aprendizagem, não é fácil traduzir esses dados em implicações práticas nos processos de aprendizagem de

professores. Por um lado, porque não existe uma única teoria de aprendizagem capaz de explicar o processo multifacetado e complexo que caracteriza a aprendizagem e, por outro lado, porque a formação lida constantemente com propósitos e contextos específicos que se organizam numa dinâmica microssistêmica única e idiossincrática, assim como estudantes que detêm registos de aprendizagem também únicos e distintos. Na prática, a captura e análise do processo de aprendizagem para a docência é complexa e repleta de desafios, pelo que adentrar nas teorias de aprendizagem para procurar compreender melhor o modo como se aprende a ser professor, pode ter um contributo importante na melhoria dos processos de formação dos professores.

Face a este propósito, o presente estudo visa responder às seguintes questões de pesquisa: 1) Que orientações conceituais norteiam os programas e práticas da formação de professores?; 2) Que elementos caracterizam o processo de aprendizagem segundo as correntes e teorias de aprendizagem? 3) Que teorias de aprendizagem estão subjacentes às orientações conceituais da formação de professores? 4) Qual o contributo das teorias de aprendizagem para a compreensão do modo como se aprende a ser professor?

### **Orientações conceituais presentes nos programas e práticas da formação de professores**

Na última década, como consequência dos compromissos assumidos pelo Processo de Bolonha (PB), assistiu-se na Europa a uma grande transformação nas estruturas curriculares dos cursos do Ensino Superior, nomeadamente nos programas de formação de professores. O PB teve como objetivos criar um sistema de graus académicos reconhecíveis e comparáveis, promover a mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores, bem como assegurar níveis de qualidade de aprendizagem e docência equilibrados e similares (PROCESSO DE BOLONHA, 1999<sup>2</sup>), construindo um espaço europeu de ensino superior uniformizado. Para tal, os países signatários aderiram a um sistema de diplomas organizado em três ciclos de

---

<sup>2</sup>Bologna Declaration, 1999. "The European Higher Education Area". Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on June 19.

estudo (1º ciclo- licenciatura; 2º ciclo - mestrado; 3º ciclo – doutoramento) e parametrizados em ECTS - EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto<sup>3</sup>). Relativamente à formação de professores, a maioria das instituições de ensino superior adotaram o novo sistema de dois ciclos de "Bolonha" (Licenciatura e Mestrado – 3+2 anos ou 4+1 ano). Todavia a sua implementação foi distinta nos diferentes países, uma vez que o PB trouxe maior flexibilidade e legitimidade às instituições na tomada de decisões relativas aos seus programas, abrindo espaço a novos dilemas sobre o futuro da formação de professores na Europa (ZGAGA, 2013).

Na prática, as mudanças ao nível dos ciclos de estudo aportaram dificuldades acrescidas às instituições formadoras, designadamente a necessidade de responder às exigências colocadas pela compactação curricular dos programas de formação e ao elevado número de estudantes oriundos de diferentes instituições e com formações distintas (GRAÇA, 2014). Acresce que estas mudanças acarretaram períodos curtos de formação de base (1º ciclo), com fortes implicações ao nível do conhecimento especializado para a docência e ao nível da socialização profissional indispensável à construção de saberes contextualizados. Por esta razão, alguns autores (e.g. ZGAGA, 2013; SOUSA-PEREIRA *et al.*, 2015; LEAL; LEITE, 2017) mencionam que os princípios orientadores decorrentes do PB são positivos, mas que a sua operacionalização ainda apresenta fragilidades, com implicações na qualidade das aprendizagens dos estudantes em formação. Portanto, na base das decisões que resultam, sobretudo, das orientações políticas e ideológicas subentendidas ao quadro normativo (que rege a criação e o funcionamento dos programas de formação), estão também as concepções de profissionalidade e de construção da identidade profissional subjacentes à estruturação e ao desenvolvimento dos programas pelas respetivas instituições de formação (VOLANTE; EARL, 2004; GRAÇA, 2014). Um programa de formação, ao enunciar aquilo que o estudante deve aprender e como o deve fazer, para se tornar professor, veicula, de forma mais ou menos explícita, determinadas

---

<sup>3</sup> LISBOA. Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30. Consult. março de 2018, disponível em <http://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html>

orientações conceituais, que regulam os processos de aprendizagem dos estudantes que pretendem ser professores (FEIMAN-NEMSER, 1990; ZEICHNER, 1993; VOLANTE; EARL, 2004; FEIMAN-NEMSER, 2012; SILVA, 2015).

An orientation refers to a set of ideas about the goals of teacher preparation and the means for achieving them (...) Such ideas should give direction to the practical activities of teacher preparation such as program planning, course development, instruction, supervision, evaluation (FEIMAN-NEMSER, 2012, p.74).

De entre as várias taxonomias referentes às orientações conceituais, que tendem a prevalecer no contexto da formação de professores (e.g. DOYLE, 1990; ZEICHNER, 1993), Feiman-Nemser (1990, 2012) apresenta uma sistematização em cinco tipologias (Quadro 1).

**Quadro 1 - Orientações conceituais na formação de professores (adaptado de Feiman-Nemser, 1990, 2012)**

| <b>Feiman-Nemser (1990)</b> | <b>Academic</b>         | <b>Practical</b>                            | <b>Technological</b>   | <b>Personal</b>                 | <b>Critical/Social</b>                  |
|-----------------------------|-------------------------|---|--|---------------------------------|---|
| Joyce (1975)                | <i>Academic</i>         | <i>Traditional</i>                          | <i>Competency</i>  | <i>Personalistic</i>            | <i>Progressive</i>                      |
| Harnett e Naish (1980)      |                         | <i>Craft</i>                                | <i>Technological</i>   |                                 | <i>Critical</i>                         |
| Zeichner (1983)             | <i>Academic</i>         | <i>Traditional/Craft</i>                    | <i>Behavioristic</i>   | <i>Personalistic</i>            | <i>Inquiry</i>                          |
| Kirk (1986)                 |                         |   | <i>Rationalism</i>   |                                 | <i>Radicalism</i>                       |
| Zimpher e Hower (1987)      |                         | <i>Clinical</i>                             | <i>Technical</i>   | <i>Personal</i>                 | <i>Critical</i>                         |
| Kennedy (1987)              |                         | <i>Deliberate action; critical analysis</i> | <i>Application of skills; application of principles and theories</i> |                                 |   |
| Doyle (1990)                | <i>Junior professor</i> | <i>Good Employee</i>                        |  | <i>Fully functioning person</i> | <i>Inovador Reflective practitioner</i> |

Segundo a sistematização de Feiman-Nemser (1990, 2012), cada orientação conceitual destaca um conjunto de ideias acerca do ensino e da

aprendizagem que direcionam a atenção para um objetivo central da formação do professor, resultando em práticas distintas e específicas. Na *orientação acadêmica*, o professor é visto como um especialista na matéria e um intelectual, sendo a principal preocupação do ensino a transmissão de conhecimentos e a compreensão da matéria. A *orientação prática* destaca o conhecimento que advém da prática. Esta orientação baseia-se na ideia de que a compreensão e aquisição de conhecimentos não é um elemento fixo ou imutável, uma vez que as experiências podem contribuir para a sua formação e/ou reformulação, desde que o estudante examine e analise as suas práticas (FRY *et al.*, 2009). Ou seja, o estímulo à reflexão distingue-se nesta orientação pela necessidade de os futuros professores estarem preparados para os contextos de incerteza que caracterizam a prática de ensino, exigindo-lhes adaptabilidade e capacidade de resposta à diversidade de contextos. A *orientação tecnológica* destaca o conhecimento científico e as habilidades técnicas necessárias ao exercício da profissão docente, sendo que o professor é visto como um técnico especialista na aplicação do conhecimento científico produzido por outros (investigadores). Esta orientação apresenta uma “tendência tecnicista”<sup>4</sup>, centrada na eficácia do professor (TINNING, 2006). A *orientação pessoal* coloca o futuro professor como elemento central do processo formativo, advogando que aprender a ensinar é um processo de aprender a conhecer-se a si mesmo. Por último, a *orientação crítica/social* combina uma visão social progressista com um posicionamento crítico face à comunidade e ao contexto, na qual importa compreender a natureza socialmente construída na escola, assumindo e desafiando as suas responsabilidades enquanto professor da respetiva instituição (VOLANTE; EARL, 2004; TINNING, 2006). Neste âmbito, Feiman-Nemser (2012, p. 88) refere

Contemporary proponents of the critical orientation in teacher preparation speak about "progressive education," "critical pedagogy," "emancipatory teaching," "student

---

<sup>4</sup> Teoria consubstanciada por Skinner (1904-1990), um dos psicólogos behavioristas com uma aplicabilidade dos seus estudos muito forte na área da educação (SPRINTHALL; SPRINTHALL, 1993).

empowerment," but they rarely translate these terms into concrete classroom practices.

Independentemente de cada orientação se revestir de características próprias, estas coexistem e complementam-se, pelo que nenhum programa de formação, assim como as práticas que lhe são inerentes, adotam de forma pura determinada orientação (TINNING, 2006; FEIMAN-NEMSER, 2012). Todo e qualquer processo de formação depende de diferentes fatores (e.g. características dos estudantes, contexto, matéria de ensino) e do compromisso e entendimento pessoal do corpo docente, que resultante das suas experiências e conhecimentos, das suas concepções sobre a formação e modo de interpretar o programa, tende a privilegiar certas orientações concetuais.

Concomitantemente, e como refere Feiman-Nemser (2012), diferentes orientações concetuais refletem diferentes entendimentos acerca do ensino e do processo de aprender a ensinar, pelo que importa atender às correntes e teorias de aprendizagem que presidem as orientações concetuais, na procura de níveis de compreensão superiores acerca do modo como se ensina e se aprende a ser professor.

### **Um olhar sobre as correntes e teorias de aprendizagem**

O estudo da aprendizagem assumiu desde cedo uma elevada relevância na psicologia educacional (EDGAR, 2012), sendo que foram as divergências e idiossincrasias em torno deste processo, como a sua natureza, limitações e mais valias e papéis dos intervenientes/atores no processo ensino-aprendizagem, que conduziram ao surgimento de diferentes teorias de aprendizagem. Na essência destas teorias, que tentam explicar o processo de aprender, estão correntes psicológicas como o comportamentalismo, o humanismo, o cognitivismo, o construtivismo e o socioconstrutivismo (Quadro 2). É atendendo a estas especificidades, que surge a necessidade de perceber os elementos e fundamentos que regem as correntes e teorias de aprendizagem, habitualmente utilizadas para a compreensão dos processos de aprendizagem de professores.



**Quadro 2 - A aprendizagem segundo as correntes da psicologia educacional**

|                              | Comportamentalismo  | Humanismo   | Cognitivismo   | Construtivismo  | Socioconstrutivismo  |
|------------------------------|---|---|--|---|--|
| <b>Autores de referência</b> | John Watson<br>Edward Thorndike<br>Burrhus F. Skinner   | Kurt Lewin<br>Carl Rogers<br>Abraham Maslow   | Jean Piaget<br>Jerome Bruner<br><br>Max Wertheimer<br>Wolfgang Kohler<br>Kurt Lewin  | Lev Vygotsky  | Alexander Luria<br>Alexei Leontiev   |
| <b>Aprendizagem</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resulta de uma associação de padrões de resposta observáveis, enquanto mudanças de comportamento a um estímulo externo (estímulo-resposta);</li> <li>- É um processo linear, sequencial e descontextualizado;</li> <li>- O comportamento é uma resposta que pode ser antecipada e modelada através de reforços positivos e negativos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resulta de uma construção de significados atribuídos pelo indivíduo, a partir das suas experiências pessoais;</li> <li>- É um processo que emerge pelo envolvimento pessoal do aprendiz – o senso de descoberta, de alcançar, captar e compreender.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resulta do entendimento intelectual do indivíduo, através de uma reorganização dos esquemas mentais;</li> <li>- O conhecimento resulta da atividade mental construtiva na qual e pela qual as pessoas compreendem a experiência;</li> <li>- Emerge dos processos mentais internos, excluindo a influência de fatores externos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resulta da capacidade de cada indivíduo produzir respostas em termos de desenvolvimento de novas estruturas, quando confrontado com diferentes experiências situacionais;</li> <li>- O conhecimento é produzido sobre o existente e resulta de várias experiências e significados atribuídos, numa relação interpretativa entre o indivíduo e o contexto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ocorre a partir das atividades cognitivas básicas do indivíduo, que derivam da sua história sociocultural e do contexto;</li> <li>- Os processos mentais decorrem de uma imersão social, com uma forte influência dos fatores externos sobre os mecanismos internos do indivíduo;</li> <li>- O conhecimento resulta de uma construção individual que ocorre no coletivo;</li> <li>- As aquisições dependem dos significados atribuídos às atividades em que o indivíduo participa ativamente, sendo desenvolvidas e usadas ferramentas para a mediação dos processos de interação.</li> </ul> |

Na primeira metade do século XX, os teóricos do comportamentalismo, mais conhecido pelo termo *Behaviorismo*, e seguidores de John Watson, dominaram os estudos acerca da aprendizagem. Para John Watson (1878-1958), a aprendizagem envolvia a formação de padrões de resposta observáveis, considerando que o conhecimento residia em respostas

comportamentais, que podiam ser explicadas com base no condicionamento (associação de estímulos a respostas). Na mesma linha de pensamento, Thorndike e Skinner concebiam a aprendizagem como uma aquisição de comportamentos que decorria das relações entre o ambiente e o comportamento. Desvalorizando a diversidade situacional e os processos internos (cognitivos e afetivos), por não serem observáveis, os teóricos desta perspectiva acreditavam que qualquer pessoa poderia ser treinada para executar qualquer tarefa, se sujeita ao condicionamento adequado (WATSON, 1913). Portanto, a aprendizagem é sinónimo de comportamento adquirido, em que o estímulo é o principal motor do processo e a aprendizagem uma modelagem de comportamentos (SPRINTHALL; SPRINTHALL, 1993; DESBIENS, 2005).

Em contraponto com o behaviorismo, a perspectiva humanista procura um entendimento holístico do ser humano, procurando entender o papel do Homem no processo de aprendizagem, não como um ser controlado pelos condicionalismos impostos pelo ambiente, mas como um ser ativo que procura, conscientemente, o seu próprio desenvolvimento (FERREIRA, 2002). Ou seja, o Humanismo valoriza e assume o potencial humano como ponto de partida para a compreensão do processo de aprendizagem. Destacando o papel das experiências e das emoções de cada indivíduo, apresentam-se como princípios que regem esta abordagem a auto-direção e o valor da experiência de cada um no seu processo de aprendizagem. Nesta visão, Carl Rogers (1902-1987) teve um contributo relevante no contexto educativo, principalmente pela associação desta corrente à aprendizagem de adultos, veiculando um processo de aprendizagem ativo e centrado no aprendiz e não no conteúdo ou no professor (MERRIAM, 2001; FERREIRA, 2002).

Por outro lado, Max Wertheimer, Wolfgang Kohler, Kurt Lewin e Jerome Bruner, percursoros do cognitivismo, defendiam que a aprendizagem requeria, essencialmente, pensamento e discernimento, para compreenderem a estrutura de um assunto ou matéria (SPRINTHALL; SPRINTHALL, 1993). Enfatizada a importância dos esquemas mentais na aprendizagem, na forma como se percebe, seleciona, organiza e atribui significados aos objetos e

acontecimentos (experiências), considera-se a aprendizagem um processo dinâmico, eminentemente centrado em processos cognitivos (BISSONNETTE; RICHARD, 2005). Como referem os teóricos desta perspectiva, a aprendizagem é o resultado da reorganização de percepções e da formação de novas relações (SCHUNK, 2004). Deste modo, o cognitivismo propôs a análise da mente, enfatizando os mecanismos biológicos (atividade mental) relacionados com a aquisição e o desenvolvimento de conhecimento, na qual e pela qual as pessoas leem e interpretam cada experiência.

Um pouco mais tarde, sobretudo devido aos estudos desenvolvidos por Jean Piaget (1896-1980), emergiu o construtivismo. Nesta perspectiva, a aprendizagem é vista como um processo autorregulado que enfrenta o conflito entre modelos pessoais do mundo e os novos *insights* (GOEL *et al.*, 2010), permitindo construir novas representações e modelos acerca da realidade como um empreendimento humano de formação de significados com ferramentas e símbolos culturalmente desenvolvidos (FOSNOT, 1998). Jean Piaget (1896-1980) explica o desenvolvimento e a aprendizagem a partir da própria pessoa. A aquisição de conhecimento resulta de um processo de reconstrução contínua do indivíduo e centra-se na capacidade de cada um produzir respostas em termos do desenvolvimento de novas estruturas, quando confrontado com diferentes experiências (FOSNOT, 1998; COLL, 2001; GOEL *et al.*, 2010). A perspectiva construtivista confere um papel central ao aluno no próprio processo de aprendizagem, considerando que o novo conhecimento é desenvolvido a partir do existente e edificado a partir de experiências prévias. Piaget (1977) explicava este processo de aprendizagem com recurso ao mecanismo da equilibração, descrevendo-o como um processo dinâmico de comportamento autorregulado, que coloca em equilíbrio dois comportamentos intrínsecos - a assimilação e a acomodação. A assimilação refere-se à organização da experiência com as próprias estruturas lógicas ou entendimentos, em que o organismo procura reconstituir comportamentos anteriores para preservar o seu funcionamento; a acomodação resulta das contradições que as novas experiências provocam nos entendimentos e, por isso, é constituída por um comportamento reflexivo e integrador, que serve

para mudar o próprio eu do indivíduo e explicar o objeto, para que funcione em relação a ele com equilíbrio cognitivo (FOSNOT, 1998).

Embora o seu principal foco fosse a estrutura cognitiva, Piaget não descurou o efeito social sobre a aprendizagem, mas foi Lev Vygotsky (1896-1934) quem aprofundou o estudo da relação entre o indivíduo e a sociedade e o efeito da interação social, da linguagem e da cultura sobre a aprendizagem. Vygotsky (1978) explicava o desenvolvimento e a aprendizagem enquanto processos resultantes do contexto histórico, cultural e social, criando assim as primeiras raízes do socioconstrutivismo. Todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo decorrem da sua história sociocultural e são produto do desenvolvimento histórico-social da sua comunidade – Teoria da Atividade Sociocultural (VYGOTSKY, 1978). Ou seja, a atividade humana precede a aquisição de conhecimentos, sendo esta mediada por signos culturais e ferramentas geradas pela própria cultura social da atividade.

O socioconstrutivismo edifica-se tendo como ideias-chaves (VYGOTSKY, 1978, 1998): i) a aprendizagem decorre da atividade humana, mediada pelo uso de ferramentas e artefactos (signos)<sup>5</sup>; ii) ao nível cognitivo existe uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida como a distância que medeia o nível atual de desenvolvimento do indivíduo (capacidade atual de resolver problemas individualmente) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes); e iii) todos os processos psicológicos mais elevados aparecem em dois planos - primeiro são partilhados no plano interpsicológico dos processos sociais, e depois no plano intrapsicológico, à medida que vão sendo interiorizados pelo indivíduo. Ou seja, o Homem transforma as atividades externas em atividades internas, permitindo a aquisição de novos conceitos. A teoria de atividade (desenvolvida por seguidores do socioconstrutivismo, tais como Leontiev e Luria), emerge neste contexto para explicar o que impulsiona a atividade humana e a forma como os

---

<sup>5</sup> Como refere Vygotsky (1978), as “tools” (ferramentas psicológicas) têm a função de regular as ações sobre os objetos (operações externas), originando mudanças; e os “signs” (signos) regulam as ações e processos psicológicos do sujeito (operações internas), não provocando qualquer alteração no objeto.

contextos socioculturais moldam essa atividade. Nestes espaços, o(s) sujeito(s) interage(m) com o objeto e a comunidade, por meio de ferramentas, regras e divisão de trabalho (ENGESTRÖM, 2001), e a necessidade de algo surge como condição interna para que ocorra a atividade humana. O sujeito é uma pessoa ou grupo com agência (com um objeto comum); o objeto descreve a motivação para alcançar um resultado na atividade; as ferramentas/artefatos são os meios e recursos utilizados pelos sujeitos; a comunidade é o contexto social onde a atividade ocorre; as regras são as normas e convenções explícitas e implícitas que limitam as ações e as interações dentro do sistema de atividade; e a divisão do trabalho refere-se às relações de trabalho e relações de poder entre membros da comunidade. Cada ação pode ser realizada de diferentes modos/operações (LEONTIEV, 1981) e, portanto, a atividade, as ações e as operações são elementos constituintes das atividades inerentes à aprendizagem, devendo ser tidos em conta na análise das relações internas que caracterizam estes processos. São as contradições que ocorrem dentro dos sistemas de atividade que geram distúrbios e impulsionam a mudança e o desenvolvimento de forma coletiva, através de inovações nas atividades destinadas a resolver essas contradições (ENGESTRÖM, 2001).

Entende-se, assim, que no contexto da formação, a teoria Sociocultural de Vygotsky veio contribuir para um melhor entendimento dos processos de aprendizagem e, por conseguinte, para uma maior eficácia da formação de professores.

### **As correntes e teorias de aprendizagem subjacentes às orientações conceituais vinculadas à formação de professores**

Atendendo aos princípios que caracterizam o comportamentalismo, é possível entender que esta é uma perspectiva de base à *orientação tecnológica*, em que os métodos de ensino mais frequentes são baseados na modelagem de comportamentos, na transmissão e aplicação, no reforço e na repetição (FEIMAN-NEMSER, 2012), permitindo um melhor controlo de respostas e reações desejáveis por parte dos estudantes (TINNING, 2006). Nesta

abordagem, a aprendizagem centra-se na transformação das informações recebidas do ambiente em comportamentos, pelo que o foco da formação tende a ser mais no produto (automatização de conhecimentos científicos) e menos no processo (modo como percebem os conhecimentos e os adaptam aos contextos diversificados), sendo a avaliação dos estudantes efetuada com base em respostas observáveis (*performance/desempenho*) (DESBIENS, 2005).

A corrente humanista, que se distingue desta visão, é uma corrente de suporte à *orientação pessoal*, uma vez que o processo de aprendizagem é regulado, principalmente, pelas preocupações, dificuldades e necessidades do estudante (TINNING, 2006), sendo as suas experiências pessoais e emocionais valorizadas na interpretação e (re)construção de conhecimentos. Considerando este quadro, o objetivo da formação é orientar os estudantes para a autonomia e, portanto, os agentes formadores são vistos como facilitadores do processo de aprendizagem. Estes assumem um papel importante tanto na seleção de métodos ou definição de atividades que respondam aos interesses e necessidades individuais dos estudantes, como na partilha de momentos em que lhes dão voz, incentivando os estudantes a partilhar ideias, entendimentos, dificuldades e constrangimentos percebidos e a identificar as suas próprias necessidades formativas. Por esta razão, a par do humanismo, a *orientação pessoal* também revela uma influência da tendência construtivista e socioconstrutivista.

O cognitivismo revela-se, principalmente, na *orientação académica*, uma vez que o processo de aprendizagem do estudante é marcado pelo entendimento da matéria de ensino (conhecimento académico). Nesta corrente, as estratégias de intervenção pedagógica centram-se no ajudar os estudantes a compreender, reter e transferir o que aprendem para os diferentes contextos. Ou seja, o processo caracteriza-se por um ensino explícito, acompanhado de supervisão, de questionamento e retroações constantes que favorecem a compreensão do conteúdo a aprender (BISSONNETTE; RICHARD, 2005). Com efeito, a preocupação de quem ensina deve ser o modo como o estudante capta, codifica, interpreta, modifica e armazena a informação nas suas

estruturas mentais, e o modo como a utiliza para tomar decisões. Contudo, embora este processamento seja um fator importante para o entendimento “do que ensinar e como ensinar”, a *orientação académica* tem sido um “falso parâmetro” na formação de professores (FEIMAN-NEMSER, 2012), porque ensinar a ser professor significa ajudar o estudante a desenvolver as suas próprias ideias e disposições, sendo importante que este participe ativamente nas atividades de ensino, compartilhando e negociando entendimentos. Por esta razão, o construtivismo e o socioconstrutivismo têm vindo a ganhar espaço na estruturação e organização dos programas de formação de professores, que se coadjuvam com a *orientação prática* (e.g. VOLANTE; EARL, 2004; SILVA, 2015), destacando o papel importante da prática reflexiva (SCHÖN, 1987). Neste ambiente formativo, a aprendizagem ocorre, em primeira mão, pela experiência refletida e pela interação com os agentes mediadores sobre situações problemáticas, pelo que Feiman-Nemser (2012) realça a oportunidade de os estudantes integrarem uma comunidade de prática profissional. Esta é uma abordagem que aponta para um processo de ensino focado em experiências concretas, contextualmente significativas, para que os estudantes possam colocar questões a partir dos seus próprios problemas, construindo, desconstruindo e reconstruindo conceitos (FOSNOT, 1998). Nestes espaços a *orientação crítica/social*, sustentada no socioconstrutivismo, ganha terreno, na qual se espera que os agentes mediadores desafiem os estudantes a analisar a natureza social e cultural da escola e os seus papéis enquanto agentes de mudança (FEIMAN-NEMSER, 2012).

### **Contributo das teorias de aprendizagem para a compreensão do modo como se aprende a ser professor**

A noção de que aprendizagem resulta de uma experiência situacional e relacional é evidente em múltiplos estudos realizados no âmbito da formação de professores (e.g. BARNES; SMAGORINSKY, 2016; CAJKLER; WOOD, 2016; JOHNSTON, 2016; DOUGLAS, 2017; TOOM *et al.*, 2017), emergindo a ideia de que a aprendizagem envolve um processo de consciencialização e de

transformação do estudante (ILLERIS, 2014). Essa consciência, apenas se desenvolve dentro de contextos de atividades sociais, onde ocorrem interações entre o estudante e o objeto de aprendizagem e são gerados meios de mediação que ajudam o estudante a tomar consciência das suas aquisições. A aprendizagem não pode ser pensada como adições ao conhecimento pré-existente do estudante e os formadores devem considerar a necessidade, não apenas de transmitir conhecimentos, mas de promover a mudança ou a transformação desses conhecimentos (MEZIROW, 1991). Aumentar o repertório de conhecimentos específicos da profissão é importante para que o estudante consiga questionar as suas práticas, mas qualquer aprendizagem de ordem superior envolve consciência e compreensão das novas aquisições, que apenas é possível quando os esquemas são mudados para incorporar novas compreensões (GOEL *et al.*, 2010). Como se depreende das ideias de Vygotsky (1978; 1980), a interiorização não constitui, em si mesma, uma garantia de aprendizagem. Ou seja, o estudante deve ser capaz de identificar o conhecimento, as habilidades e os valores que o meio sociocultural lhe permite aceder e, refletindo sobre eles, apropriar-se dos mesmos de forma a reajustá-los aos contextos específicos e distintos que caracterizam o ensino. Deve-se, portanto, tomar a formação de professores como um contínuo de aprimoramento de alfabetização e literacia pedagógica (CAJKLER; WOOD, 2016), centrada na capacidade dos estudantes analisarem os contextos socioculturais e agirem em conformidade com o objeto da ação. Tomando as *orientações académica e tecnológica* como referência, importa que o estudante se torne especialista da matéria e um professor detentor de habilidades técnicas de ensino. Mas este perfil apenas é possível quando a formação atende também às *orientações prática e crítica/social*, permitindo ao estudante uma participação ativa e refletida sobre as suas práticas, despoletando a reconstrução de conhecimentos e entendimentos.

Por outro lado, os formadores devem recorrer a atividades que ajudem os estudantes a conhecerem-se melhor a si mesmos (*orientação pessoal*) - as suas fragilidades, as suas potencialidades e o seu repertório -, para que sejam elementos ativos no modo como procuram aprender, tornando a aprendizagem



num processo autorregulado. Estes agentes devem considerar, desde cedo, a relação entre as experiências prévias e o reportório de conhecimentos do estudante, com as mudanças necessárias ao processo de aprender a ensinar, para que possam trabalhar o processo de transformação do estudante (ILLERIS, 2014). Para o efeito, é também importante que a formação conjugue de forma harmoniosa as experiências prévias dos estudantes e os conhecimentos oriundos da teoria e da prática, necessários ao ensino na escola, para que o estudante consiga atribuir novos significados e aceder a patamares superiores de entendimento. Como mencionam Tannehill e Macphail (2014, p. 149), os estudantes: (...) do not change their beliefs about teaching and learning during teacher education unless they are confronted with, and challenged about, their held beliefs through powerful and meaningful experiences that cause them to recognise and value the change process and its consequences for themselves and their learners.

Este processo implica um forte confronto de ideias, que exija do estudante uma análise crítica profunda sobre os acontecimentos, que orientada por alguém mais experiente, o pode ajudar na acomodação de novos esquemas mentais (GOEL *et al.*, 2010). Este trabalho é fundamental, porque são estas crenças e preconceções que filtram o modo como os estudantes recebem, interpretam e assimilam as mensagens recebidas ao longo da formação (CAPEL, 2016). Portanto, os formadores devem estruturar a sua abordagem pedagógica em torno da oportunidade e diversidade de experiências, considerando sempre as características e necessidades individuais dos estudantes (a fim de atuar na ZDP) e favorecendo ferramentas que influenciam o pensamento pedagógico do estudante - questionamento, debate e reflexão. A incorporação de tarefas de campo diversificadas, que ao mesmo tempo solicitam ao estudante a pesquisa, o estudo e a leitura, encoraja-o a recorrer a fundamentos e implicações teóricas do ensino e da escola (KINLOCH; SMAGORINSKY, 2014) para justificar e argumentar as suas posições, beneficiando o processo de aprendizagem. Nogueira (2001) veicula que não é a instrução propriamente dita que fará diferença na aprendizagem dos estudantes, mas o modo como é prestada a assistência dos formadores,

tendo presente o limite do potencial de aprendizagem dos estudantes (ZDP). Atender a este conceito, possibilita aos professores formadores a proposta de tarefas e atividades adequadas às necessidades e capacidades do estudante, proporcionando-lhe o apoio e os recursos adequados, para que seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que conseguiria sem ajuda. Por esta razão, logo na fase inicial da formação, o processo de aprendizagem precisa de ser guiado pelos agentes de formação, que devem confrontar o estudante com as tarefas de reconhecimento apropriadas (NOGUEIRA, 2001). Ou seja, os professores devem atuar como agentes de metacognição ao monitorizar e dirigir, subtilmente, a atividade do aluno em direção à atribuição de significados e resolução de problemas, regulando o processo com recurso às ferramentas psicológicas. À medida que o estudante se apropria destas ferramentas, o professor transfere para ele a responsabilidade e o controlo metacognitivo, concedendo-lhe autonomia e espaço para uma aprendizagem autodirigida.

Apesar da menor experiência, o estudante precisa de ter autonomia e confiança para avaliar ativamente as suas práticas, em vez de somente ouvir *feedbacks* corretivos, cujo o foco é, muitas vezes, o julgamento e avaliação do desempenho do estudante (CAJKLER; WOOD, 2016). Permitir um certo grau de autonomia é importante para que o estudante explore as suas aquisições e construa a sua identidade profissional, movendo-se de uma participação periférica para uma participação mais central e legítima (LAVE; WENGER, 1991). Trata-se do estudante assumir, gradualmente, uma participação mais ativa no seu processo de aprendizagem e na construção social de conhecimentos, em resultado das suas práticas sociais (HAGER, 2008). Este processo é designado por Sfard (1998)<sup>6</sup> como metáfora da participação, que no processo de aprender a ser professor, se caracteriza por "participar" e "fazer parte" de uma comunidade (profissional), porquanto se é influenciado e

---

<sup>6</sup> Sfard (1998) desenvolveu um quadro concetual que oferece uma perspetiva holística e uma estrutura poderosa para compreender e estudar a natureza do envolvimento dos professores na aprendizagem profissional (que ocorre em múltiplos contextos e ao longo do tempo). A metáfora de aquisição considera aprendizagem um processo individual, em que o conhecimento é adquirido pelo aluno, quando exposto a uma transmissão direta de informação, mediada pelo professor/formador. Por outro lado, a metáfora da participação enfatiza o papel da aprendizagem social, dando destaque às comunidades sociais e interações sociais.

também se influencia o contexto histórico-social. Neste campo, Cajkler e Wood (2016) reforçam a necessidade de a formação cuidar o desenvolvimento (do estudante) que é negociado dentro do grupo, atendendo tanto às perspectivas de cada elemento do grupo, como à natureza das suas relações, porque cada um traz consigo significados individualmente construídos que devem ser negociados e não anulados. A progressão da periferia para o centro, designada de "*legitimate peripheral participation*" por Lave e Wenger (1991), sugere claramente esta transação progressiva do estudantes, particularmente em contexto de prática profissional (estágio em contexto real de ensino), valorizando a aprendizagem situada. De facto, quando Vygotsky se reporta ao contexto histórico-social, o autor não se refere apenas às interações com outros, mas também às interações com o meio, de onde resulta uma produção social de significados na relação entre as experiências situadas do indivíduo e os novos *insights* (GOEL *et al.*, 2010).

Neste quadro, e atendendo especialmente ao contexto de prática profissional, aprender a ser professor envolve o movimento do estudante de uma participação mais periférica para uma participação mais centrada (legítima), em que o estudante se sente capaz de participar ativamente nas práticas sociais do grupo, modificando e adaptando as suas aquisições ao contexto (HAGER, 2008). Este fator permite ao estudante sentir-se parte integrante da comunidade profissional, comprometendo-se e responsabilizando-se pela sua aprendizagem e atuação na escola – *agenciamento*. Neste espaço de abertura, importa também que os estudantes não sejam confinados a seguir padrões de habilidades formatadas pelas instituições e seus orientadores, para que obtenham bons resultados numa avaliação, mas que se foquem nas suas necessidades e modos particulares de agir. Como referem Cajkler e Wood (2016), a qualidade destas experiências na escola exigem o rompimento de uma abordagem tradicional da supervisão e preparação do mentor para o desempenho desta função. É, precisamente, por existir esta necessidade de agenciamento do estudante, que os autores alertam para o exagero de uma perspectiva puramente social nos contextos de aprendizagem situada, que podem comprometer a agência do estudante. Além

disso, excluir a voz do estudante em momentos de decisão tem, muitas vezes, um efeito desencorajador, limitando-lhe a confiança para colocar questões, para assumir riscos e para se tornar num professor que perspectiva (JOHNSTON, 2016). Os estudantes devem aprender, desde cedo, a colocar questões e a construir o conhecimento individual de forma colaborativa. Portanto, as relações de partilha de poder (PATRICK, 2013), em que os estudantes podem dar opiniões e tomar decisões conjuntas com os mentores, favorecem o processo de agenciamento e de desenvolvimento profissional, porquanto possibilitam a construção individual que acontece no coletivo.

### **Considerações Finais**

A reflexão encetada acerca das orientações que norteiam os programas de formação de professores e das correntes e teorias de aprendizagem colocou em evidência a necessidade dos estudantes assumirem ao longo de toda a formação uma participação ativa, consciente e gradualmente autónoma, em atividades (situacionais e relacionais) que lhes possibilitem a construção e (re)construção de entendimentos do plano social (dimensão coletiva) para o plano individual (VYGOTSKY, 1978). O conceito de ZDP é enfatizado como um dos elementos-chave do processo de mediação da aprendizagem dos estudantes, porquanto considera as características e necessidades individuais do estudante para a execução das atividades e o apoio ajustado (*scaffolding*) dos agentes formadores, com recurso a ferramentas psicológicas. As perspetivas socioconstrutivistas da aprendizagem emergem, assim, como o terreno mais adequado às finalidades da formação, que deve formar professores autónomos e com capacidade de decisão, mas, simultaneamente, detentores de conhecimentos e técnicas indispensáveis ao exercício da profissão. A coexistência de orientações concetuais nos programas de formação, afigura-se importante para um processo formativo eficaz, contudo os formadores devem dar primazia às *orientações prática, crítica/social e pessoal*, para que se proporcionem ambientes mais favoráveis à aprendizagem dos estudantes. Tal implica olhar o currículo da formação de professores em

espiral, em que o acesso a uma participação legítima e a níveis superiores de entendimento acerca da profissão são potenciados. Neste quadro, acresce a necessidade dos agentes formadores, das universidades e das escolas parceiras, pensarem a aprendizagem não como um produto a avaliar, mas como um processo contínuo. A assunção de posicionamentos harmonizáveis, de ambas as partes, relativamente ao ensino e à formação docente, é fundamental para que os meios e mecanismos de mediação sejam ajustados às necessidades e exigências do aprender a ser professor.

## Agradecimentos



Estudo integrado num projeto de doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) subordinado à temática “Como se aprender a ser professor: um estudo longitudinal com estudantes do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário”, com a referência SFRH/BD/101895/2014.

## Referências Bibliográficas

- BARNES, M. E.; SMAGORINSKY, P. What English/Language Arts Teacher Candidates Learn During Coursework and Practica. **Journal of Teacher Education**, v. 67, n. 4 p. 338-355, 2016.
- BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. O cognitivismo e suas implicações pedagógicas (L. Magalhães, trad.). In: GAUTHIER, C. e TARDIF, M. (Ed.). **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Montreal: Gaetan Morin Editeur, 2005, p.395-424.
- CAJKLER, W.; WOOD, P. Adapting ‘lesson study’ to investigate classroom pedagogy in initial teacher education: what student-teachers think. **Cambridge Journal of Educations**, v. 46, n. 1, p. 1-18, 2016.
- CAPEL, S. Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. **European Physical Education Review**, v. 22, n. 2, p. 167-187, 2016.
- COCHRAN-SMITH, M.; VILLEGAS, A. M. Framing teacher education research:

An overview of the field, part 1. **Journal of Teacher Education**, v. 66, n. 1, p. 7-20, 2015.

COLL, C. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. e Colaboradores (Eds), **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas (2ªed), 2001, p. 107-127.

DESBIENS, J. O behaviorismo e abordagem científica do ensino (L. Magalhães, trad.). In: GAUTHIER, C. e TARDIF, M. (Ed.). **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Montreal: Gaetan Morin Editeur, 2005, p. 369-394.

DOUGLAS, A. S. Raising the standard: contradictions in the theory of student-teacher learning. **European Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 2, p. 157-170, 2017.

DOYLE, W. Themes in teacher education research. In: HOUSTON, W. R.;HUBERMAN, M., et al (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990, p. 107-127.

EDGAR, D. W. Learning Theories and Historical Events Affecting Instructional Design in Education: Recitation Literacy Toward Extraction Literacy Practices. **Sage Open**, v.2, n.4, p. 1-9, 2012.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, W. R.;HUBERMAN, M., et al (Ed.). **Handbook of research in teacher education**. New York: Macmillan, 1990, p. 212-233.

\_\_\_\_\_. **Teachers as Learners**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2012.

FERREIRA, B. W. A aprendizagem na perspectiva humanista: Carl R. Roger. In: Rosa, J. (Ed.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 212-233.

FOSNOT, C. T. Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem (S. Costa, trad.). In: FOSNOT, C. T. (Ed.). **Construtivismo: teorias, perspectivas e**

prática pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 25-50.

FRY, H.; KETTERIDGE, S.; MARSHALL, S. Understanding student learning. In: FRY, H.; KETTERIDGE, S., et al (Ed.). **A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education** (3ª ed). New York: Routledge, 2009, p.8-26.

GOEL, L. et al. Situated Learning: Conceptualization and Measurement. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 8, n. 1, p. 215-240, 2010.

GRAÇA, A. Formar Professores de Educação Física: notas breves sobre o nosso percurso institucional. In: BATISTA, P.; QUEIRÓS, P., et al (Ed.). **Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física**. Porto: FADEUP, 2014, p.19-30.

HAGER, P. Learning and metaphors. *Medical Teacher*, v. 30, p. 679-686, 2008.

ILLERIS, K. Transformative Learning and Identity. **Journal of Transformative Education**, v. 12, n. 2, p. 148-163, 2014.

JOHNSTON, D. H. 'Sitting alone in the staffroom contemplating my future': communities of practice, legitimate peripheral participation and student teachers' experiences of problematic school placements as guests. **Cambridge Journal of Education**, v. 46, n. 4, p. 533-551, 2016.

KINLOCH, V.; SMAGORINSKY, P. **Service-learning in literacy education: Possibilities for teaching and learning**. Charlotte, NC: Information Age, 2014.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning. Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEAL, A. R.; LEITE, C. Políticas da Formação Inicial de Professores, em Portugal, Decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica. **Interterritórios - Revista de Educação da Universidade de Pernambuco**, v. 3, n. 4, p. 5-30, 2017.

LEONTIEV, A. N. The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch (Org.), **The problem of activity in Soviet psychology**. Armonk, New York: M. E. Sharpe, 1981, p. 37-71.

LUND, A.; ERIKSEN, T. M. Teacher Education as Transformation: Some Lessons Learned from a Center for Excellence in Education. **Acta Didactica Norge**, v. 10, n. 2, p. 53-72, 2016.

MERRIAM, S. Andragogy and self-directed learning: Pillars of Adult Learning Theory. **New Directions For Adult and Continuing Education**, n.89, p. 3-14, 2001.

MEZIROW, J. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco, CA: Jossey-Bass., 1991.

NOGUEIRA, C. F. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas **Revista Portuguesa de Educação. Revista Portuguesa de Educação** (online), v. 14, n. 2, 2001.

PATRICK, R. 'Don't rock the boat': Conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. **Australian Educational Researcher**, v. 40, n. 1, p. 207–226, 2013.

PULVERMACHER, Y.; LEFSTEIN, A. Narrative representations of practice: What and how can student teachers learn from them? **Teaching & Teacher Education**, v. 55, p. 255-266, 2016.

SCHUNK, D. H. **Learning theories: an educational perspective** (6ª ed.). Boston: Person, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass New, 1987.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Research**, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

SILVA, T. **Funções, Papéis e Desenvolvimento Profissional do Professor Cooperante no Contexto da formação inicial em ensino da Educação Física**. 2015. 222f. Tese (Doutoramento) – Pedagogia do Desporto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.

SOUSA-PEREIRA, F. ; LEITE, C.; CARVALHO, J. Políticas de formação inicial de professores em Portugal no Processo de Bolonha: uma análise intrainstitucional a partir de práticas de formação. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 6-21, 2015.

SPRINTHALL, N.; SPRINTHALL, R. Antecedentes das teorias da aprendizagem (S. Bahia, A. Pinto, J. Moreira & M. Rafael, Trads.). In: SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R. (Ed.). **Psicologia Educational - Uma abordagem desenvolvimentalista** (5ªed). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal,



1993. p.205-221.

TANNEHILL, D.; MACPHAIL, A. What examining teaching metaphors tells us about pre-service teachers' developing beliefs about teaching and learning.

**Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 19, n. 2, p. 149-163, 2014.

TINNING, R. Theoretical orientations in Physical Education teacher education. In: KIRK, D.; O'SULLIVAN, M., et al (Ed.). **The Handbook of Physical Education**. London: Sage Publications, 2006. p.369-386.

TOOM, A. et al. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? **Teaching & Teacher Education**, v. 63, p. 126-136, 2017.

TREVETHAN, H. Educative mentors? The role of classroom teachers in initial teacher education. A New Zealand study. **Journal of Education for Teaching**, v. 43, n. 2, p. 219-231, 2017.

VOLANTE, L.; EARL, L. Assessing Conceptual Orientations in Teacher Education Programs. **Essays in Education**, v. 10, p. 1-14, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. J. C. Neto; L. S. M. Barreto; S. C. Afeche (trad.), 1998.

WATSON, J. Psychology as the Behaviorist Views It. **Psychological Review**, v. 20, n.1, p. 158-177. 2013.

ZEICHNER, K. Traditions of practice in US preservice teacher education programs. **Teaching & Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 1-13, 1993.

ZGAGA, P. The future of European teacher education in the heavy seas of higher education. **Teacher Development**, v. 17, n. 3, p. 347-361, 2013.



## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**



## **CAPÍTULO 2**

### **Learning Through Practice: A Study with Physical Education Pre-Service Teachers**

**Patrícia Gomes**

Centre of Research, Education, Innovation and Intervention in Sport (CIFI2D),  
Faculty of Sport, University of Porto

**Margarida Alves**

Centre of Research, Education, Innovation and Intervention in Sport (CIFI2D),  
Faculty of Sport, University of Porto

**Paula Queirós**

Centre of Research, Education, Innovation and Intervention in Sport (CIFI2D),  
Faculty of Sport, University of Porto

**Paula Batista**

Centre of Research, Education, Innovation and Intervention in Sport (CIFI2D),  
Faculty of Sport, University of Porto

---

Gomes, P.; Alves, M.; Queirós, P., & Batista, P. (2014). Learning through practice: a study with Physical Education Pre-service Teachers. Special Issue Construction and Reconstruction of Teachers' Professional Identity, *The Open Sports Sciences Journal*. 7 (Suppl-2, M6): 21-132.

### **Abstract**

The aim of this study was to examine how Physical Education pre-service teachers construct their Professional Identity [1-2] through their daily practices. A non-participant observation was made, included field notes, videotaping of the daily practices and interviews. The findings show that the pre-service teachers: (i) make a set of tasks: planning, class management, reflecting, participation in school activities and meetings (ii) improve their teaching skills because they're working within a community of practice (iii) experience some anxiety in the beginning of the practicum, overcome with the raise of confidence and believe that their responsibility overflows the lessons context.

**Keywords** Physical Education; Professional Identity; Pre-service Teachers; Community of Practice.

### **Introduction**

What does it means to be a teacher? How does someone learn to be a teacher and how he or she constructs their professional identity (PI)? What roles do teachers play in the school? Many questions like these are present in a large number of studies concerning the process of the PI construction, which had been increasing through the past years. Some examples of the main themes and instruments identified in several studies include: the contributions of the team work for the edification of knowledge and for the construction of PI using team documents, direct observation of meetings, interviews and focus groups [6]; the factors that influence the construction of the PI among pre-service teachers (PSTs) during the practicum using Reflective Log Proforma [7]; discourse of PSTs concerning the development of their PI using interviews [8]; the PSTs perceptions of their initial training and classroom experience using questionnaires, focus groups and reflective journals [9]; PSTs perceptions about teaching and in what way these perceptions can influence the teacher preparation programmes using open-ended questionnaires [10]; the PI of teachers in the last year of their training using focus group and audio records shared on a website [11].

Nóvoa [12] states that the focus of these studies is the teachers' lives, their careers and career paths, their autobiographies and their personal development and the perspectives about PI had been changing over the time.

The complexity of the identity concept is recognized for different authors. PI is a complex and dynamic concept, continuous, not static, constructed in the relationship with the self in a community during one's professional path [7, 13-15].

Gee [16] also defines identity as a concept essentially dynamic, ambiguous and unstable, adding that the identity is related with the "kind of person" someone is, in a given context. In his words, *"the 'kind of person' someone is can change from context to context"* (p. 99). Gee [16] develops the concept of identity around four perspectives: nature-identity (N-identities), the source of this state is the "power" developed from the nature (genes); institution-identity (I-identities) that reflects the position in an institution; discourse-identity (D-identities), this is one way of recognizing in the discourse/dialogue of other people their identity; and finally, affinity-identity (A-identities) is characterized by the experiences shared in the practice with an "affinity group". These four perspectives are interrelated among themselves.

Clarke [18] identifies three different types of identities: *"positional identities concerned with relations of power and position with regard to others; figurative identities concerned with envisioning the self in relation to social narratives and situations; and authored identities concerned with agency derived from inner conversations and practices of improvisation"* (p. 40).

On the other hand, the evidences in the literature show that the PI can also be recognized through the discourse, history, experiences and daily practices. In fact, the discourse-based approaches tend to describe identity as a fluid, dynamic and shifting process, capable of both reproducing and destabilising the discursive order, but also one in which people's identity work is analysed in talk [17].

Regarding this matter Benwell and Stokoe [17] state that in Foucault's perspective identities are intrinsically related to the discourse and ones

practices, enhancing that person assume certain positions through their discourse.

The author explains that taking into account these three types of identity permits to think not only regarding the individuality of someone but also allows thinking in terms of the social constraints imposed to the individuals.

Based in this understanding, identity can be related to a social group, as teachers, and with whom someone is, resulting in what Dubar [19] defines as a process of differentiation and generalization. The same author claims that identity may differentiate someone from the others or that can represent a common point between a group of persons.

The process of PI construction arises in interaction with others and in teachers' case not only with the peers but also with the students, parents, school and norms that the school imposes to teachers. Rojo [20] states that these relationships are recreated and reproduced during educational practices especially through interaction.

Thinking about interaction and about learning through practice, take us to the concepts of community and community of practice. Lave and Wenger [3] believed that the construction of the PI takes place within a community of practice, defining community of practice as a group of persons who shares a common purpose, that work together and that construct new knowledge together.

In that sense, Lave [21] suggests that the construction of the PI *"is a collective enterprise (...) Most of all, without participation with others, there may be no basis for lived identity"* (p. 28). Clarke [18] also says that the concepts of discourse, identity and community are inextricable. The same author explains that this relationship, depending on the practices of day-to-day life, is constantly reshaped, renegotiated and reworked. In this context it is possible to infer that *"identity arises from the co-construction of discourse and community"* (p. 39) [18].

Focusing on reflection and critical analysis of PE PSTs, Fletcher [56] showed the influence of previous experiences as PE students in PI development. In this process, the students contacting with different teaching PE styles, they acquired



knowledge, skills and values for performing their duties in the school. However, the same author add the idea that at the PE teacher training is necessary not only to address the PE content and pedagogy, but also to help the PSTs to deconstruct some preconceptions and also to think critically about PE and their role as teachers. Thus, teachers PI construction is a process that begins before higher education (anticipatory socialization [22, 2]) followed by socialization during initial training (higher education and professional training) [23], and continuing along the career path.

Other studies, concerning PE [57-58], emphasize some characteristics of the programs of Physical Education Teacher Education (PETE), which tend to have a normative nature and further underline the students' sport practice in teacher education ("what?" and "how?"), attributing less attention to the ability to observe in learning ("why"). These aspects highlight the deep influence of the cultural and institutional contexts regarding the PI construction.

Many researchers have emphasized the reality shock or abruptness, which confronts new teachers as they take on the full responsibility of their roles as school teachers [2, 23]. Recent studies [e.g. 1, 23-25] have been held on the construction of the PI in the context in which it happens - the school. Given the constant and continuous challenges of PE, Dowling [57] reinforces the idea that the PETE programs must prepare students to a diversity of tasks, in order to prepare them to answer different contexts demands. In this sense, PSTs need to deal with a large number of demands from the school and also from the faculty but at the same time, they trying to establish they own territory and to define their PI.

Thus, in this study the interest in examining the PSTs' experiences and reactions to teaching in a school leads us to consider the extent to which the social structure of the school can determine a teacher's behaviour in reaction to teaching expectations. This draws us to consider the relationship between "structure" and "agency" [27]. Structure refers to the rules and resources, which seem to influence or limit the choices and opportunities that individuals possess [26]. On the other hand, Giddens [27] admits that the use of the concept of 'structures' can be used *"to get at relations of transformation and moderation*

*which are the ‘circuit switches’ underlying observed conditions of system reproduction”* (p. 24). “Structure” can also be related to the concept of I-Identity enunciated by Gee [16]. So, even the intervention of the PSTs in the school and classes is constrained by the traditional practices of a certain school. For instance, if in a specific school is mandatory to wear an uniform during physical education classes, the PSTs has no power to change this norm because this is a rule that everyone in the school should follow. In cases like this, the agency is often confined by the structure.

Agency refers to the capacity of individuals to act independently and to make their own free choices [26]. Giddens [27] reinforces that agency refers not to the intentions people have in doing things but to their capacity of doing those things in the first place, acknowledging that what the agent ‘does’ is determined by the control that he/she has in terms of a particular phenomena. In the school context, is evident that opportunities for learning provided by work are governed as much by the position and disposition of the individual, as by the organization and practices of the workplace [28]. Related to the PSTs, the agency can be perceived based on their discourse (D-identity of Gee [16]), reporting, for instance, their own initiatives regarding unusual school activities.

Structure and agency is understood as inextricably linked, i.e., while social structures can be seen to influence human behaviour, humans are also capable of changing the social structures they inhabit [27]. Therefore, the workplace learning encourages revisiting the structure/agency dynamic, illustrating how individuals and their learning contexts of work cannot be considered separately [26]. Workplace learning can refer to knowledge or skills gained through any interactions in the workplace that result in changes in the behaviour, understanding and/or attitude [26].

Although, we are interested in the discourse of the PSTs in order to better understand their daily life and the process of constructing their PI, in this way we should take into consideration that *“Discourses, of course, are not iron cages from which we cannot escape”* (p.311) [29]. According to Clarke [18] discourse implies a mode of acting.

In that sense, we would like to draw your attention to the fact that not only the discourse is important to perceive the PI construction process, but also the PSTs' tasks and daily practices.

The aim of this study was to examine how physical education PSTs constructed their PI [1-2] through their daily practices within the practicum group (as a community of practice) [3].

## Methodology

### **Data collection**

The data collection resulted from a non-participant observation over a period of fifteen days at a practicum group constituted for three PSTs (two women and one man), made in April of the academic year of 2010/2011 in a secondary public school of Porto, Portugal.

This school was selected because the school and the group of PSTs access were guaranteed by the gatekeepers, which are important during the research because they can act as an intermediate between participants and researchers. Sugden [30], stated that *"Once you have let key gatekeepers know that you are doing research this can act as an amnesty - a kind of 'get out of jail free' card (...)"* (p. 205).

The practicum represents the final year in the Master degree of Teacher Physical Education Program. During this year, students are organised within groups, with 3 or 4 students, distributed by cooperating schools. A cooperating teacher, from the school, and a faculty supervisor, supervised the PSTs. At school, the cooperating teacher organizes the tasks of the main practicum areas (Organization and education management and learning; Participation in school and Community relations; professional development). Each PST is responsible for one class (from the cooperating teacher) during the entire academic year. They participated not only in the teaching tasks, but also in parents meetings, staff meetings, and school activities.

The observation comprises eight visits to the school, between 22<sup>nd</sup> March and 8<sup>th</sup> April, in the term of the 2<sup>nd</sup> school period. Since the PSTs had begun their

practicum in September, the first impact with school was solved, so in the observed period they were fully aware of the school context and they easily recognized and dominates the spaces related to teachers, physical education and students. These visits have lasted the whole day and the observations include: lessons, informal gatherings between the PSTs, the cooperating teacher and with their peers and others activities related to the practicum like the PSTs participation on the school sports club of gymnastics after the curricular period of lessons. During the observation period it was taken field notes; made informal interviews, focused in the PSTs daily activities; videotaped lessons; observing collective and individual seminars and other informal situations. Using different methods to collect data, we can triangulate them to increase their validity. Concerning the interviews, Hastie and Hay [31] said that *“some types of interviews allow us to obtain in-depth data about participants’ thoughts, feelings and activities within the context under investigation”* (p. 84). In relation to class observation and others tasks and/or contexts allow us to deeply understand the dynamic established between PSTs, cooperating teacher, students and peers and also to understand the complexity of their tasks. Recording classes also lets us to confirm the field notes information and to identify behaviours that were not observed during the observational process. Concerning this matter, Öhman and Quennerstedt [32] affirmed, *“Another advantage is that observations, and especially video-recorded observations, facilitate our understanding of what is said and done when language use is put in context.”* (p. 191)

Pseudonymous to each PSTs were attributed in order to guarantee the anonymity of the participants. To videotape the classes we have obtained an authorization from the PSTs and from all the students. At the time of this study, Isabel was 22 years old, Rita was 24 years old and Manuel was 22 years old.

The participants and the researchers had no personal relationship.

Although, when we refer to non-participant observation, we meant that the researcher tries to affect the situation as less as possible and do not interact or intervenes during the classes, meetings or others [32].

Taking into account the theoretical framework, the research questions, which served as a guide to the non-participant observation, were: (i) How is the daily living of the pre-service teachers during the practicum? What do they do, how do they do it and why? (ii) In what way working within a practicum group (community of practice) contributes to the process of becoming a teacher? and (iii) What are the main characteristics of the pre-service teachers as teachers?

### **Data analysis**

Data analysis was based on qualitative methods using constant comparative method to determine how the PSTs construct their PI [4-5]. According to Merriam [33] *“the constant comparative method involves comparing one segment of data with another to determine similarities and differences”* (p. 18). The first step was reading and visualizes the data. As Bardin [34] refers, the initial reading is important to take contact with the documents under examination, in order to gathered impressions, meanings and orientations. The videos from the classes were visualized in order to enumerate and to understand some of the PSTs tasks, to better comprehend the communication process and also as start points for the informal interviews. All the data (field notes, videos and interview contents) were analysed independently by two researchers using the NVivo 9 to better organize the data.

The themes used to present the data were defining in order to answer the research questions: i) the practicum tasks; and ii) the pre-service teachers – how they constructed their PI?

### **Results and discussion**

Concerning the results organization, and since the school context and the practicum tasks are the same for the three PSTs and in order to provide a global vision of the practicum context, the first points of discussion is focused in school and student teachers tasks. In other way and attending that the construction of PI is a personal journey [59], which happens in interaction with others, after this general point we present each specific PST case.

### ***The School Context***

The characterization of the school context where the practicum took place was assumed as a key factor to better understand the daily life of the PSTs. As Gee [16] states, to be recognized as a certain 'kind of person' (identity) implies consider the personal history and the institutional and cultural elements.

The school where this study took place is a secondary public school in Porto district, Portugal. This school is located in a metropolitan and modern part of the city, right in the centre of it. The school has really good access ways, with buses, train and metro nearby.

This school teaches from 7<sup>th</sup> to 12<sup>th</sup> grade. This study was focused in the 3 PSTs that teach 3 classes from the 11<sup>th</sup> grade, one from sciences, another from arts and the last one from humanities.

This school has, approximately, 1400 students, 130 teachers and 46 employees. Additional this school is always ready to contribute to the teachers training process since this is a school that receives practicum groups of different areas, like Science and Biology.

During this study, the school was under reconstruction (Field Notes 1). The teachers only have a small pavilion to teach Physical Education, which need to be divided by two classes, allowing 2 teachers to work simultaneous. Some classes, namely secondary grade classes, need to be taught outside the school in a sports centre borrowed from a local club.

The changes in the physical space available to teach have required some capacity of adaptation from the PSTs and regulate, in part, the process of decision-making (I-identity). In fact, to understand the I-identity is important to understand the position that the PSTs occupy in the school, since this is one of the sources that regulates the construction process of their PI.

It is, then, important to understand that the PSTs are in a truly specific situation, since that in one hand they are teachers and responsible for a class but, on the other hand, they are still students. Concerning the position that the PSTs occupy in the school, they are not officially part of the school, they do not have a monthly income, they have a cooperating teacher who is the legal responsible for the classes and to whom they have to respond. In some cases, the power of

structure tends to be very strong and could, sometimes, constrain the PSTs action, since they have to respect the school norms and rules. Their agency and their capability to propose some new activities and to use different methodologies are not only dependent to each PST but are also dependent to the school and to the cooperating teacher. So, the typology of activities that they propose and that they perform, the methodologies that they adopt and the extend to which they defend and apply the principles that they believe concerning teaching (agency) is strongly dependent of the practicum context and the practicum group.

### ***The Practicum Tasks***

Based on the concept of Community of Practice [3] the Faculty of Sport, University of Porto (FADEUP) organized the practicum in groups of 3 or 4 PSTs, one Cooperating Teacher and one Faculty Supervisor. Such, in the first period of the data collection, we were able to perceive some characteristics and common routines of the community of practice, in addition to a set of individual tasks institutionalized by the regulation of the professional practicum.

In this context, and as we have already stated, the PSTs assume both the role of teacher and student (double conditions); they were constantly subjected to a diverse set of tasks. As stated by Caires and Almeida [35] the PSTs is involved in a large number of roles, they have responsibilities and activities of diverse nature and they interact with different agents, having to face many challenges and demands, turning the practicum into a privileged space for the personal and professional development.

The multiple tasks and requirements laid down in the FADEUP practicum norms are specified in four areas of intervention (Organization and management of teaching and learning; School Participation, Relations with the community, and Professional Development), we realized that there are some tasks that had becoming increasingly significant for the PSTs throughout the training process. If initially the PSTs were felling some of these tasks as imposed, along the practicum they had began to realize these same tasks not as something obligatory, but as something necessary and fundamental to improve their skills

– as we will see. In fact, over time the PSTs has won the capacity to act independently and to make their own free choices (agency) [26].

This set of tasks, specifically the production of documents required by the faculty, the planning and the reflection were the tasks most refereed by the PSTs. The PSTs perceive these tasks as very useful and, in this sense, essential to teaching. In addition, the PSTs played various other tasks on their own initiative (agency). Their bigger investment was in their own lessons, because they feel the need to motivate their students and because they feel that they need to provide greater autonomy and the opportunity to make decisions to their students:

*"(...) I have proposed some extra activities to my students."* (Ref. Manuel 2).

Moreover, as we will see further on, the PSTs considered important to accomplish some activities that exceed the scope of the lessons and of the Physical Education curriculum (Field Notes 7).

We can, then, perceive, that the PSTs learn to teach, not only with the formal preparation of the lessons but also within the instructional action itself [36], through classroom observation [37] and through the interaction with their peers and with their cooperating teacher through communicative action [38].

Classroom observations from peers and from the cooperating teacher, was a common task to all of the PSTs. Sharing this task among the group was also a significant moment concerning the learning process to the PSTs, where they were able to discuss some methodologies, adopted exercises, good practices within the lessons, strategies that they could adapt to their class, among others (Field Notes 3). This task had become so important to the PSTs that often they attended the lessons of their peers, not by imposition of the faculty, but on their own initiative:

*"Observe the lessons of our colleagues was something imposed, but it was something that we always did because we understand that this was important for us."* (Ref. Isabel 3)

While watching the lessons, each PST was able to discuss the lessons of their peers, trying to reach some understanding of some aspects concerning the



lessons, strategies and methodologies (Field Notes 3). When the lesson is finished, they share their thoughts, they ask what everyone thinks about the lesson and they try to realize, as a group, how they can improve their practices. This shared behaviour, doesn't have its source in the institutional power (school or faculty), nor is something inherent to the state of being a PST. This was a voluntary behaviour shared by the group. We return to Gee's idea [16], when he claims that affinity groups like the practicum group, share interests, which allow the participants to have access to new experiences and knowledge. In this case and because the PSTs are learning within a group, as a community of practice, they feel the need to access to more and better learning situations as they become teachers.

Coia and Taylor [39] pointed out that when self-reflection is carried out in a small group it "*drives us to look deeper and more analytically at our teaching beliefs, experiences, and practice*" (p. 51). Fitzgerald et al. [40] talked about the creation of what they call professional intimacy in small communities, where we could be both professional and personal. For them, professional intimacy means we have created a community where we can talk and care about teaching, and speak about our teaching lives and what they are like for us, sharing how we fail and what we struggle with in teaching.

For this sharing process, established between the PSTs, be present, it is required a collaborative environment provided by the cooperating teacher and also by the faculty supervisor. In such environment, the PSTs are proactive and responsible for each other for the benefit of all [16], working as a true community of practice.

The PSTs saw the fact of observing their peers lessons as an advantage, because in that way they were able to share some important details about the teaching process and because they were able to help the ones who were being observed. Sometimes, the PSTs worked in practicum tasks together, sharing ideas, questions and dilemmas with each other.

Other practice shared by PSTs was the seminars. This is a compulsory task, asked by the faculty. Although, the days where the seminars took place and their frequency could be concerted between the PSTs and the cooperating

teacher. In this case, the seminars were bi-weekly moments that bring together the practicum group under the orientation of the cooperating teacher.

He introduced the points to develop during the seminar and the purpose of each session, alerting the PSTs about some relevant aspects, not only about the classes but also about the numerous tasks and duties that they have to accomplish (Field Notes 1). Simultaneously, the cooperating teacher represents the link between the school, its standards, its boundaries, its rules, its activities and the PSTs. He represents a major part in integrating and involving the PSTs in the specificities of the school system.

Often, the cooperating teacher starts the seminars providing some general information about the lessons or concerning other tasks, and then provides feedback in collective terms, specifying the feedback along the session (Field Notes 1). During the seminars a two-way communication is established between the PSTs and the cooperating teacher: they share opinions, doubts, concerns and other feelings related to the practicum.

In the seminars, the cooperating teacher evaluates and assesses the decisions of the PSTs, their lesson's plans, encourage them to talk about their concerns and to reflect about their lessons, among other things (Field Notes 2).

Throughout the seminars, features such as professionalism, competence and pedagogical knowledge were always present in the cooperating teacher's discourse (Field Notes 1). Encouraging the PSTs is fundamental since hard work is a constant requirement during the practicum and in the constant search for excellence.

The data showed that the cooperating teacher is always challenging the PSTs to reflect about the applicability of some methodologies and about the best way to provide the best lessons to their students (Field Notes 1).

The cooperating teacher pays great attention to the particular aspects of each PST and he tries to be as specific as he can when informing the PSTs about their development process, when he provides feedback to the PSTs and when he is alerting them to the aspects that he considers that are urgent to invest in (Field Notes 2).

The observation in the practicum context, at school, provided information about each PST, which allows us to identify certain characteristics and particular aspects of the PST's PI. Indeed, the data showed how personal and social characteristics influence the performance of teachers' tasks and, consequently, the PST's PI construction. Another evidence is that each PST in interaction with the others members of the practicum group, plays an important role to the individual process of their PI construction. Taking into account these features and others elements captured during the stay at the school context, we have tried to delineate how each PST constructed his/her PI, how each PST is as a teacher.

Allender and Manke [41] stated that reflecting on the self and sharing these reflections within a group can offer wider perspectives. This seems very similar to the work of Keats-Whelan et al. [42], who argued that schools should become more like "chosen communities" where teachers can tell their stories, receive responses, retell them and imagine new ways to live their stories. In fact, all experience in teaching is new for the PSTs and there are no past experiences to compare with, because the PSTs need these moments of sharing and someone who leads their thoughts.

### ***The Pre-service teachers: how they constructed their Professional Identity?***

#### ***PST Isabel***

Unlike her colleagues, Isabel revealed some difficulties in engaging with her students in the classroom, most likely because of her lack of confidence (Field Notes 4). Isabel told that she needed to grow up as a person in order to be able to grow as a professional and as a teacher:

*"The beginning of my practicum was a really important moment. It was a time of controversy, I needed to understand who I was in order to be able to change (...) the truth is that this was a construction of myself and also a construction of who I was as a professional (...) I think that this discovery of myself and realizing how insecure I was and my own doubts, made me reflect (...) when I truly*

*experience what is to be a teacher, things was much more consolidated. I can only felt pleasure in being a teacher in this phase, when all of the anxieties were through.”* (Ref. Isabel1)

This lack of confidence was one of the recurrent themes during her individual seminar and even the cooperating teacher stated that this was a characteristic of Isabel and that she needed to overcome it in order to enhance her teaching skills (Field Notes 2). This was important namely to Isabel can become autonomous and capable of making her own choices:

*“(…) I needed to know what to do and when to do it and after I’ve realized this my lessons evolved and my insecurity was decreasing. (…) The fact that I was feeling more secure during my lessons allowed me to make decisions.”* (Ref. Isabel 2).

Indeed, like Greene and Magliaro [43] stated, the true experience of teaching during the practicum allow the PSTs to achieve a high level of knowledge and confidence, providing them a more concrete image of what means to be a teacher and of what are their tasks and roles.

It seems that the PSTs acknowledge this, emphasizing teaching in schools as the most valuable and important part of their training [44-45]. The *“experience, gave us the real picture of what we had to face in schools”* (p. 51) [45].

There were some specific moments, reported by the PST, like the ongoing process of works in the school, that seem to affect the stability of Isabel, as much as the decisions concerning the space and the methodologies that she must adopted to face this instable conditions (Field Notes 4). For example, Isabel tended to show some concerns when she had to teach in the borrowed sports centre on a rainy day (Field Notes 4). This pointed out that, even though PSTs are involved in the practicum process, the institution does not always provide them the appropriate facilities to teach. Therefore, being aware that unpredictability is part of teaching, we can see how these constraints become important for the development of decision making by PSTs.

However, while Isabel recognized that the physical space of the school was not the most appealing to physical education lessons, she slightly devalued this

factor and she talk about the collaborative spirit shared by all the school community stakeholders, seeing this characteristic as essential for a good teaching process:

*"(...) I got there and I saw a space completely degraded, obsolete (...) but the structure of the school really works and works because of the proximity between all of the people that works in the school (...) We often see that colleagues help each other and I think that this is very good. And the director does not seem the Director (...) he is a director who exposes himself to the community and who is actively involved in the community despite the school will now undergo through some renovations because it really is already very degraded."* (Ref. Isabel 4)

Another difficulty that Isabel showed, associated to her insecurity and unrealistic vision of teaching, was concerning with the leadership of her class. The unrespectable behaviours from her students was constant, she got bad answers, complaints and some refusals to do some exercises (Field Notes 4). Students recognized the teacher's position of authority and the roles that she plays, assigned by the faculty (structure). But leadership is one feature that sometimes teachers need to develop in their classrooms, during the teaching process (agency). Isabel appeared to be very helpful and caring with her students, but this excessive "proximity" between her (as teacher) and student prevented them to distinguishing and respecting the teacher's authority during her lessons (Field Notes 4).

During this process of growing, Isabel had recognized some factors as fundamental to her development and that contributed for her PI construction. As we can see from the reference below, Isabel recognized the role of reflection to enhance her capacity to teach:

*"The reflection was exactly this process, (...) it was a necessity and not an imposition and I did it naturally, almost like something that was implicit to teach a lesson."* (Ref. Isabel 8).

Although reflecting was understood like an imposed task in the beginning of the practicum, the difficulties that Isabel faced in the reality made her understand that thinking about the action is not enough in order to improve the next lessons,

it's crucial to think about the action, in-action and on-action [46]. This process involves looking to our experiences, connecting with our feelings, and attending to our theories in use. It entails building new understandings to inform our actions in the situation that is unfolding. As Silva [47] advocates only through reflection the PSTs can think about the teaching process, about the strategies used and the results obtained. Thinking about all of these aspects allows the PSTs to change, to adapt and to enhance their teaching practices in order to achieve the intended goals.

As expected for Attard and Armour [48], the reflective practitioner is always looking for ways in which to further his/her knowledge and expertise by reflecting on teaching experiences. Teachers who are reflective, *"systematically collect evidence from their practice, allowing them to rethink and potentially open themselves to new interpretations"* (p. 1) [49]. This is an ongoing process that should help teachers to change, adapt and modify his/her teaching to a particular context [48]. The professional knowledge is reshaped through this process of reflection [50].

Isabel also valued the relationship with her peers and with the cooperating teacher, considering that it's crucial to the teaching and learning process that the practicum occurs in a community of practice. In fact, there were various moments of cooperation and of good relationship among the members of the community of practice, which allowed Isabel to offset some of her difficulties:

*"I think that being integrated in a practicum group was really important. I've evolved with my colleagues (...) I have no doubts that my reflections had improve because of the reflections that we had made together, both the practicum group, as with the cooperating teacher."* (Ref. Isabel 9)

Isabel also stated that the sharing process represented a major component to her learning process, emphasizing the knowledge exchange and joint experience as fundamental characteristics to the professional development:

*"(...) I have a lot to thank especially to Manuel that during lessons was beside me and indicated me what I should do and not do."* (Ref. Isabel 10)

Indeed, it is these experiences that facilitate the continued development and expansion of knowledge. It is expected that the interactions established provide the PSTs opportunities to observe, help, question and reflect together, which will help them to build the knowledge and to (re)interpret their own values and experiences [51].

Furthermore, the collaborative reflection with the peers is important both as a learning opportunity and as a support mechanism. Becoming a reflective practitioner is a complex and challenging process [48].

Isabel seemed to be a truly concerned teacher with her students but she revealed some difficulties during the process of teaching, mainly because of her lack of confidence in her capacities. In fact, her insecurity and impatience turned out to be prominent characteristics in the way she acted as a teacher during her classes. Her students were undisciplined and this fact was very harmful to the teaching process. Isabel didn't show a lot of initiative (agency) during her practicum. In this sense, she didn't propose a lot of new activities with her class. However, Isabel was eager to learn more and so she decided to integrate the group of gymnastics. The reflection was used by Isabel to overcome some of her difficulties during the practicum.

### *PST Rita*

During the observations, we've noted that Rita was very insightful in implementing strategies to maintain student's engagement, motivation and attention during her lessons (Field Notes 2). Her practices during the lesson showed concern about the main aspects of the teacher's position, by always keeping her students in front of her and by captivating their attention with gestures and by saying, "look at me" (Field Notes 2). She was very expressive and clear during instructions and specifically while giving feedback (Field Notes 6). She was also very persistent. She enjoyed correcting and enhancing the student's performance reminding them that it is important that everyone takes the opportunity to learn through observing their peers (Field Notes 6).

Wanting to set an example for her students, Rita wore the mandatory training equipment for physical education classes, the same as her students (Field Notes 2). A yellow t-shirt, black short, black or white socks constituted this training equipment, an obligation stated by the school only for students during their physical education lessons.

Rita was always available to discuss about how to improving her teaching methods. Rita clearly played an active role in her lessons, involving her students, not by imposition, but by the acceptance and enjoyment in practice as a result of the way she communicated and the sort of tasks she proposed.

In addition, we can recognize the influence of Rita on the remaining members of the group. During one of the observed lessons, while the cooperating teacher was giving his lesson, the interaction between the PSTs was always active and the influence of Rita in the others PSTs was noticeable (Field Notes 3). She appears to be very attentive and insightful, able to draw the attention of their colleagues to some aspects that usually seem to go unnoticed to the PSTs like, for example, the classroom organization, the type of feedback provided and their relevance.

While watching the cooperating teacher lesson, the PTSs maintained an informal talk and promoted an emotional and friendly atmosphere, by supporting and trusting each other (Field Notes 3). Rita appeared to be extroverted, sociable, fun and very talkative. But, we perceive that she's a little resistant in taking leadership of the practicum group. However, like his peers, Rita also reveals some difficulties that she was learning to overcome. The planning of teaching units, designated by *structure model of knowledge (MEC)* [51], seemed to be the task more difficult for her, as we can see below:

*"Doing the MEC's! I did not feel comfortable doing the MEC's, because it is a lot of information and then we have the idea that we must insert all within the MEC (...) but in fact it was very complicated."* (Ref. Rita 7)

Perhaps for this reason this was one of the tasks that Rita considered less comfortable. She also mentioned the difficulty of formalizing lesson plans, defining with clarity and accuracy the critical components of each exercise:



*"I did not feel comfortable doing lesson plans. Comparing the beginning of the year with the end of it, it was different; in the beginning it was much more complicated. It was not the plan itself (...) but it was more a question of critical components. My God! Inserting the critical components in the lesson plan was a real drama!"* (Ref. Rita 10)

Reflection was also important for Rita, but she never felt this as an imposed task, because allied to her good capacity to reflect, she also felt very comfortable in doing it mostly because of her ability to write. She combined her taste for writing to the task of reflecting and writing about what she loves – teaching (Ref. Rita12).

Using the words of Attard and Armour [48], when one of the authors wrote about her experiences, feelings and emotions she just sat down and wrote, as if writing was like a chain reaction. For these authors *"the writing became my principal tool through which I learned about myself and the world. I wrote so I would have a life"* (p. 8).

To Rita, it was essential to maintain a healthy relationship with her students, not only to be able to transmit to them more than the contents of the physical education curriculum but also because she believed that in this way she will be able to provide better lessons and to provide more opportunities to her students to learn. She believed that the teacher responsibility exceeds the intervention during the lessons. Taking this into account, Rita invested primarily in study visits (Ref. Rita 15) because she assumed that those moments were very important not only for a better development of their students but also to improve the teacher-student relationship. Sêco [52] says that, *"teaching is an interpersonal relationship (...) there is a teacher and a student, resulting from the action-reaction process between both (...) the teacher-student situation is thus the starting point for the knowledge transfer"* (p. 60).

*"(...) We went to the book fair (...) went through some emblematic areas of Porto (...) we have created a great bond and was undoubtedly an important moment."* (Ref. Rita 15)

Thus, according to what Rita and the cooperating teacher told us, we can infer that the PSTs participated in various activities related to the school like some fieldtrips with their students and others activities regarding the school project (Field Notes 7). Although during this data collection, we could only observe the PSTs acting in one club of school sports – gymnastics. Two of the three PSTs – Rita and Isabel – decided to participate voluntarily in the club of gymnastics of the school. But, we were only able to observed Rita, which were at school during the training sessions at Wednesdays and Fridays after classes and Saturdays. Sometimes, there were some competitions on Saturdays. In this context, we appreciated, once again, the "authority" given to these PSTs when the school provides them the opportunity to assume the role of coaches in the club of gymnastics. The gymnastics group is divided into three sub-groups identified by three distinct levels of performance. Usually, the PSTs were in the beginning level group (Field Notes 7). In fact, Rita played an important role during the training sessions, since she was responsible for one of the groups of gymnastics (Field Notes 7). However, she only occupied the position that the structure allowed her to. The PSTs may have little freedom to exercise their own willing, although they tend to be accepted by the school. The pressure sometimes felt by the PSTs from the peers, school director or from more experienced teachers may prevent the PSTs to conquer their freedom or applied some new strategies or activities in the school [16, 26].

Rita was a really active and dynamic teacher, since she was involved not only in the teaching process during her classes but she also proposed a lot of activities with her students besides the practicum time. She seems believe that the teacher responsibility overflows the class and she tries hard to provide a good example to her students. Think and reflect about the teaching process was really important to Rita. Additionally, we can perceive through her discourse and through her interaction with others, that Rita incorporates a lot of her personal characteristics in the way she is as a teacher. On one hand, she was affective, demanding, joyful and funny, and therefore she was able to easily motivate her students into the learning process and for extracurricular activities that she had proposed. On the other hand, she was observer, comprehensive, wise, sociable,

talkative and it seemed to be who assumed the leadership of the practicum group.

### *PST Manuel*

Manuel, as a teacher, seems to stimulate the participation of all students in the lesson activities, in order, not only to continually assess the knowledge and interest of each student, but also to promote student's motivation and involvement (Field Notes 5). Therefore, he assumed the role of questioner and guided the students so that he can independently explore their own learning process (Field Notes 1).

He had a great relationship with his students, so it was easy for him to be heard by them. The lessons were fluid and don't had a lot of stops (Field Notes 5).

Even though, he had a student that shows some different characteristics having a lot of averseness in participate actively in the lesson. Manuel has shown that he is skilled of adapting his teaching competences to the special needs of his students (Field Notes 5).

Manuel considered that the relationship that he was able to maintain with his students was really important to his professional growth, since he was capable of value the role that he had in the development process of his students:

*"(...) What I remember with more intensity is my performance with the students. The relationship established with my students was the most crucial thing to me during my practicum... Only based on this relationship of affection, based on a conception of sharing and not only transmission, being aware of their problems and difficulties it's possible to really be a teacher, to feel our competence and our professionalism, in a much more effective and efficient way."* (Ref. Manuel 1)

Manuel stated that he couldn't remember bad moments during his practicum, enhancing once again the importance of the evolution of his students and their commitment during the classes:

*"(...) The way that they were evolved and participated in the classroom project*

*was really rewarding to me as a teacher (...) I think that this is one way of involve our students. They need to became more pro-active in what means teaching and also learn.”* (Ref. Manuel 3)

Not only was the close relationship with his students important to Manuel to seem himself as teacher but also the participation in the school activities (Ref. Manuel 4; Ref. Manuel 12).

These moments allowed him to get to know the school and once again to develop a close relationship with his students.

*“(...) The organization of the cross-country, the fitness day... these activities provided us a closer contact with the school and with the students (...) after this we were aware of what means school as an organization.”* (Ref. Manuel 4)

*“I think that this was important and in a way they legitimate what we do in the school. The activities were not imposed to us and they were really important to our training.”* (Ref. Manuel 12).

Manuel reinforces the important role that the cooperating teacher plays during the practicum, since he helped to transform and to adapt their knowledge to the real context of the school, adding that the practicum group exceeded his expectations:

*“During my practicum I think that everything was positive in terms of my initial expectations, my learning process and the construction of my professional identity, my expectations was overcome, the practicum group was fantastic, as well as the cooperating teacher that helped us a lot throughout the year concerning our way of being in the school and in the lessons.”* (Ref. Manuel 8)

*“It was really important to be able to transform the knowledge that we have learned in the faculty to the reality of the school context. I was connected to football training but in the context of lessons in the school, physical education is really different. If we have someone to guide us, it's much more easy to not loose track of the important things, what's fundamental is the learning process of the students.”* (Ref. Manuel 9).

In fact, Russell [54] believes that the need to link theory and practice naturally

leads to learning from experience and to reflect within the practice. Here, the structured and ongoing reflection on actions seems to be an effective way of bridging the gap between theory and practice [55].

Regarding the tasks imposed by the faculty, Manuel started by feeling that reflecting was one imposed task but during the year he started to realize that this task was really important to his developing process, considering as Isabel, that this task was a necessity and not an imposition:

*“Throughout the time, reflecting was no longer an imposed task but a necessity. A person writes because we need, not only because it was mandatory but because it was a inevitability.”* (Ref. Manuel 11)

On the other hand, referring to the planning process (MEC construction), Manuel stated that he thinks that this task can reduce what he thinks is the main concern of teaching and of what he think teachers should develop with their students. So, representing a mandatory task, hardworking and with few contextualization of what he thinks is the school. However, he acknowledged that the construction of the MEC’s could represent a way of searching new knowledge. Manuel, highlighted some of the constrains that the school (structure) posed to some actions of the practicum group (agency), as we can observe in the next quote:

*“There were some activities that we, as practicum group, proposed (...) but we only could implement some of the activities because the school is so much more than me (...) in that aspect we [PSTs] do not have a lot of influence in the school life.”* (Ref. Manuel 13).

Yet, Manuel considers that the teachers should gathered in order to surmount some causes and that in this way it’s easier to accomplished something if we work together, even when they have to outline the school (agency). In this case, he was conscious of the importance that the physical education group has within the school and he also acknowledged the importance of having opportunities to share these experiences within the group:

*“Sometimes, we can be the group in the school that origins a change. No doubt, this was the role that I have searched to play during the whole practicum.”* (Ref.

Manuel 14)

When we ask Manuel about the experiences that made him feel like a teacher, he mostly recalls the lessons. He stated that during the lesson he felt the transition from student to teacher:

*“I think that when we stop being students and become teachers... I think that being a teacher gains meaning when our actions also gain meaning and gain meaning to the students (...) It happened when we were in a lesson and a group of students asked me: “Teacher, can we schedule another day beside our lessons this week to practice?” From this moment, I felt that my action had more meaning to them and also represents a need to them. In that moment I began to feel like a true teacher.”* (Ref. Manuel 20)

Manuel considered the practicum the peak of his learning process, in the context of his educational program, as we can see:

*“This is what means to develop our professional identity, being able to develop new knowledge, with problems and trying to overcome these problems (...) We need to develop our potentialities, to overcome our needs and this is all we want to construct as teachers.* (Ref. Manuel 24).

Manuel felt like a true teacher when he perceived that his students rely on him for making important decisions concerning the teaching process. For him, one of the most important things in being a teacher was the relationship established with his students. He also believed that being a teacher was so much more than teaching. As the practicum went through, Manuel came to understand how important the reflection is in order to attribute new meanings to the teaching process. Although Manuel was less involved in the extra curricular activities of the school, he always tried to invest his time in new activities for his students, since he considered that a teacher should provide new experiences to their students. Manuel considered that this could improve the learning process not only due to the specific knowledge but also due to the transmission of some principles and moral values that could help his students throughout their life. Always demanding, challenging and innovator, Manuel revealed to be a insightful teacher, adapting his teaching style to the necessities of his students.

## Conclusions

The daily activities of the PSTs in the teacher role is preparing lessons, taking into account the management of time and equipment, as well as the behaviour of students in order to keep active control. They also reflect upon the unpredictability of the educational context, readjust schedules and adopt new strategies to become autonomous in the process of decision-making. Furthermore, interaction with students inside and outside the classroom develops a good learning environment, and is a feature of the role of being a teacher.

To be a PST was interpreted as to teach, i.e. taking responsibility of the students' learning process and their construction as human beings; to respect the school rules and the disciplinary group and, simultaneously, to cooperate on the development of extra-curricular activities; to reflect about their own actions as teachers, i.e. researching about their practice in order to improve the teaching process and acquire new competences; to manage teacher and students' tasks; and to share new knowledge with the students, teachers and the members of the community of practice.

It was evident that the construction of the PI is a complex process, and that the cooperating teacher plays an important role as a guide in the whole process, predominantly because he represents the 'bridge' between the theoretical knowledge (learned in the faculty) and the real context of the school, where the knowledge needs to be adapted to the students' needs. The three PSTs consider that being within a practicum group had a great contribution to the process of becoming a teacher, especially because of the sharing process and of the sense of fellowship developed during the practicum. They expressed that their initial expectations concerning the practicum group was exceeded and that working in such environment it is easier.

Reflecting, sharing, cooperating and trying are essential characteristics to the development of the teacher's PI.

There seems to be some common characteristics shared by the PSTs as teachers and others that are very specific, enhancing their specificity as individuals and as teachers. Moreover, despite of the common routines in their classrooms, confidence and initiative are the characteristics that better allow the control over the different contexts of intervention, while creativity and carefulness seem to arouse more interest in the students for the Physical Education subject matter. They all express the great meaning that teaching has to them and the importance of maintaining a good and healthy relationship with their students in order to access to them more easily. Although, there are some moments, especially during the beginning of the practicum, where the PSTs experience some frustration, feel anxious and express some concerns and doubts. Isabel was the PST who struggle the most during her practicum mostly because of her anxiety ally to a class with more disciplinary problems. Yet, during her practicum she stated that she was feeling more confident especially because she was becoming aware of her potentialities and of her difficulties. This was possible particularly through reflection. All the PSTs noticed that reflecting is a key step in order to construct their way of being teachers, in other words, their PI as teachers.

To Manuel and Rita, the practicum had, mostly, a positive side; they stated that the establishment of a wholesome relationship with their students is fundamental to gain their trust and to provide meaningful learning outcomes. On the other hand, they also stated that some required tasks by the faculty were difficult to carry on.

Manuel stated that the PSTs are only a small part of a school and that they cannot always, even if they want to, try new things in classes or to propose some different activities (agency). Notwithstanding, they all accomplished to apply some different activities during their practicum, specially Rita that have proposed several field trips with her students, that attended numerous races outside the school, etc.

They all seem to believe that the influence and the responsibility of the teacher with the students overflow their lessons.



It is fundamental to understand how the transition between PST and in-service teacher is made, especially concerning the process of PI construction and reconstruction. Given an active voice to the PSTs we can deeply understand the practicum dynamics and their educational value. This knowledge allows us to rethink teachers' initial training, namely the practicum organization.

## Acknowledgments

Research Project funded by Foundation for Science and Technology, reference PTDC/DES/115922/2009.



## References

- [1] Jurasaitė-Harbison, E., "Reconstructing Teacher's Professional Identity in a Research Discourse: A Professional Development in an Informal Setting", *Trames*, 9(2), 159-176, 2005.
- [2] Flores, M. A., and Day, C., "Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study", *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232, 2006.
- [3] Lave, J. and Wenger, E., "Situated learning: legitimate peripheral participation", Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- [4] Glaser, B. G. and Strauss, A. L., "The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research", Chicago, Aldine, 1967.
- [5] Strauss, A. and Corbin, J., "Basic of qualitative research of ground theory, procedures an techniques", London, Sage, 1990.
- [6] Robinson, M., Anning, A. and Frost, N., "When Is a Teacher Not a Teacher?: Knowledge Creation and the Professional Identity of Teachers within Multi-Agency Teams", *Studies in Continuing Education*, 27(2), 175-191, 2005.
- [7] Cattley, G., "Emergence of Professional Identity for the Pre-Service Teacher", *International Education Journal*, 8(2), 337-347, 2007.
- [8] Timostuk, I. and Ugaste, A., "Student teachers' professional identity", *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570, 2010.

- [9] Woolhouse, C. and Cochrane, M., "Now I think of myself as a physics teacher: negotiating professional development and shifts in self-identity", *Reflective Practice*, 11(5), 607-618, 2010.
- [10] Chong, S., Low, E. L. and Goh, K. C., "Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers", *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64, 2011.
- [11] Mantei, J. and Kervin, L., "Turning into Teachers before Our Eyes: The Development of Professional Identity through Professional Dialogue", *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 1-17, 2011.
- [12] Nóvoa, A., "Os professores e as histórias de vida". In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (p.11-30), Porto, Porto Editora, 1992.
- [13] Dotger, B. and Smith, M., "Where's the Line? – Negotiating Simulated Experiences to Define Teacher Identity", *The New Educator*, 5, 161–180, 2009.
- [14] Chong, S., "Development of teachers' professional identities: From pre-service to their first year as novice teachers", *Journal of Educational Policy*, 8(2): 219-233, 2011.
- [15] Smit, B., Fritz, E. and Mabalane, V., "A Conversation of Teachers: In Search of Professional Identity", *Australian Educational Researcher*, 37 (2), 93-106, 2010.
- [16] Gee, J., "Identity as an Analytic Lens for Research in Education", *Review of Research in Education*, 25, 99-125, 2000.
- [17] Benwell, B. and Stokoe, E., "Discourse and Identity", *Edinburgh University Press*, 2006.
- [18] Clarke, M., "Language Teacher Identities": co-constructing Discourse and Community, *Multilingual Matters*, 2008.
- [19] Dubar, C., "A crise das identidades – A interpretação de uma mutação", *Porto, Edições Afrontamento*, 2006.
- [20] Rojo, L., "Imposing and resisting ethnic categorization in multicultural classrooms", In Dolón, R. e Todolí, J. (Eds.) *Analysing Identities in Discourse* Amsterdam, John Benjamins Publishing Company. 2008, p. 31-56.

- [21]Lave, J., "Situating learning in communities of practice", In L. B. Resnick., J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.) *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, American, 1993, p. 17-36.
- [22]Cornelissen, J. and van Wyk, A., "Professional Socialisation. an influence on professional development and role definition", *Sajhe*, 9(2), 159-176, 2005.
- [23]Albuquerque, A., Pinheiro, C. and Batista, P., "Study of Professional perspectives evolution during the initial training in pré-service PE teachers in institutions of higher education public and private". In N. Wallian, M. P. Poggi and M. Musard (Eds) *Coconstruire des saviors: les métiers de l'intervention dans les APSA. Actes de la 4ème Biennale de l' Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport*, Université de Franche-Comté: Besançon, 2008.
- [24]Day, C., Flores, M. and Viana, I., "Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England", *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265, 2007.
- [25]Marcon, D., Nascimento, J., and Graça, A., "Construction of pedagogical competences in the practicum as a curricular module of Physical Education teacher education", *Brazilizn Journal of Physical Education and Sport*, 21(1), 11-25, 2007.
- [26]MacPhail, A., and Tannehill, D., "Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers and Change Agents: Who is Going to Listen to You Anyway?", *Quest*, 64(4), 299-312, 2012.
- [27]Giddens, A., "The Constitution of Society". Stanford, Polity, 1984.
- [28]Hodkinson, H., and Hodkinson, P., "Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning", *International Journal of Training and Development*, 8(1), 21–32, 2004.
- [29]Karlberg, M., "Discourse, Identity, and Global Citizenship", *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 20:310–320, 2008.

- [30] Sugden, J., "Truth or dare: examining the perils, pains and pitfalls of investigative methodologies in the sociology of sport". *Journal of Qualitative Research in Sports Studies*, 5(1), 189-208, 2011.
- [31] Hastie, P. and Hay, P., "Qualitative approaches", In K. Armour & D. Macdonald (Eds.) *Researching Methods in Physical Education and Youth Sport*, Routledge, 2012, p. 79-94.
- [32] Öhman, M. and Quennerstedt, M., "Observational Studies", In K. Armour & D. Macdonald (Eds.) *Researching Methods in Physical Education and Youth Sport*, Routledge, 2012, p. 189-203.
- [33] Merriam, S. B., "Qualitative research and case study applications in Education", San Francisco, Jossey-Bass, 1998.
- [34] Bardin, L., "Análise de Conteúdo. Edições Revista e Atualizada", Lisboa, Edições 70, 2008.
- [35] Caires, S. and Almeida, L. S. "Os estágios curriculares: Contributo para a formação dos licenciados da Universidade do Minho", In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.) *Actas do Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*, Guimarães, Universidade do Minho, 2002, p. 287-296.
- [36] Zeichner, K. M., "A formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas", Lisboa, Educa, 1993.
- [37] Lortie, D., "Schoolteacher", Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- [38] Habermas, J., "Teoria de la acción comunicativa: complementos y estudos prévios", Madrid, Cátedra, 1982.
- [39] Coia, L. and Taylor, M., "Autobiography and community: an exploration of the use of autobiographical reflection by and with teachers", paper presented at the Fourth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices: Making a Difference in Teacher Education Through Self-Study, 4–8 August, 2002. Online Available: <http://resources.educ.queensu.ca/ar/sstep/S-STEP4-2002a.pdf#page=48>
- [40] Fitzgerald, L., East, K., Heston, M. and Miller, C., "Professional intimacy: transforming communities of practice", paper presented at the Fourth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices:

Making a Difference in Teacher Education Through Self-Study, 4–8 August, 2002. Online Available: <http://resources.educ.queensu.ca/ar/sstep/S-STEP4-2002a.pdf#page=77>

[41] Allender, J. and Manke, M., “Reflecting and refracting self-study artifacts: jazz poetry”, paper presented at the Fourth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices: Making a Difference in Teacher Education Through Self-Study, 4–8 August, 2002. Online Available: <http://resources.educ.queensu.ca/ar/sstep/S-STEP4-2002a.pdf#page=15>

[42] Keats-Whelan, K., Huber, J., Rose, C., Davies, A. and Clandinin, D. J., “Telling and retelling our stories on the professional knowledge landscape”, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 7(2), 141–156, 2001.

[43] Greene, H. C. and Magliaro, G. “Pre-Service Teachers' Images of Teaching”. In Jere Brophy & Stefinee Pinnegar (Eds) *Learning from Research on Teaching: Perspective, Methodology, and Representation* (Advances in Research on Teaching, Vol.11), Emerald Group Publishing Limited, 2004, p. 207 – 234.

[44] MacDonald, D. and Tinning, R., “Physical education teacher education and the trend to proletarianization: a case study”, *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 98–118, 1995.

[45] Attard, K., “PETE program evaluation in Malta: students' perspectives”. Masters dissertation, Loughborough University, 2001.

[46] Schön, D., “The reflective turn: case studies in and on educational practice”, New York, Teachers College, 1991.

[47] Silva, T., “Elementos para a compreensão da reflexão em situação de Estágio Pedagógico”: um estudo de caso com um estudante-estagiário de Educação Física. Master Dissertation, Faculty of Sport, University of Porto, 2009.

[48] Attard, K. and Armour, K. M., “Learning to become a learning professional: reflections on one year of teaching”, *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 195-207, 2005.

- [49] Hamilton, M. L. and Pinnegar, S., "The value and the promise of self-study". In M. L. Hamilton (Ed.) *Reconceptualizing teaching practice: self-study in teacher education*, London, Falmer, 1998, p. 235–246.
- [50] MacLeod, D. M. and Cowieson, A. L., "Discovering credit where credit is due: using autobiographical writing as a tool for voicing growth", *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 7(3), 239–256, 2001.
- [51] Barros, I. Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: estudo em estudantes estagiários de educação física. Master dissertation, Faculty of Sport, University of Porto, 2011.
- [52] Vickers, J. N., "Gaze control in putting", *Perception*, 21(1), 117-132, 1992.
- [53] Sêco, J., "Chamados pelo nome da importância da afetividade na educação da adolescência", Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- [54] Russell, "Guiding new teachers' learning from classroom experience", In J. Loughran & T. Russell (Eds) *Improving teacher education practices through self-study*, London, Routledge Falmer, 2002, p. 73–87.
- [55] Bencze, L., Hewitt, J. and Pedretti, E., "The niche concept in curriculum and professional development in science teacher education: collaboration or individualization?", paper presented at the Fourth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices: Making a Difference in Teacher Education Through Self-Study, 4–8 August, 2002. Online available: <http://resources.educ.queensu.ca/ar/sstep/S-STEP4-2002a.pdf#page=32>
- [56] Fletcher, T., "Experiences and identities: Pre-service elementary classroom teachers being and becoming teachers of physical education", *European Physical Education Review*, 18 (3), 380-395, 2012.
- [57] Dowling, F., "Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism? A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities", *Sport Education and Society*, 16 (2), 201-222, 2011.
- [58] Dowling, F. and Kåhus, S., "An analysis of the ideological work of the discourses of 'fair play' and moral education in perpetuating inequitable

gender practices in PETE”, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16 (2), 197-211, 2011.

[59] Chaix, M. L., “Du technicien à l'ingénieur, les transitions identitaires dans les nouvelles formations d'ingénieurs”. In *Recherche et formation*, 41, 83-101. 2002.





## **CAPÍTULO 3**

### **A Socialização Antecipatória para a Profissão Docente: estudo com Estudantes de Educação Física**

**Patrícia Gomes**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto

**Paula Queirós**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto

**Paula Batista**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto

---

Gomes, P.; Queirós, P., & Batista, P. (2014). A socialização antecipatória para a profissão docente: Estudo com estudantes de Educação Física. *Revista Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28. Vol. XXVIII: 167-192.

## **Resumo**

Este estudo visa conhecer as razões que levam à escolha de um curso de formação para a docência em Educação Física e identificar os agentes de socialização para esta profissão. Na componente extensiva foi aplicado um questionário a todos os estudantes do primeiro ano do segundo ciclo de estudos da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e na intensiva uma entrevista semiestruturada a 10 estudantes. Na análise utilizou-se estatística descritiva e análise de conteúdo. Nas razões invocadas para a escolha da profissão prevalecem as intrínsecas, seguidas das extrínsecas e, por último, as altruístas. A família emergiu como o principal agente de socialização para a prática desportiva e o professor de Educação Física para a docência.

**Palavras-Chave:** Socialização antecipatória; professor; educação física.

## **Anticipatory socialization for teaching: A study with Physical Education Students**

### **Abstract**

This study aims to know the reasons for choosing a training course of Physical Education teaching and identifies the socialization agents addressed to this choice. In an extensive component was applied a questionnaire to all students in the first year of master degree on Faculty of Sport, University of Porto and in the intensive was used a semi-structured interview with 10 students. Descriptive measures and content analysis were used. The intrinsic reasons for choosing the course prevailed followed by the extrinsic and lastly the altruistic. The family emerged as the primary agent of socialization for sport and physical education teacher to teaching.

**Keywords:** Anticipatory socialization; teacher, physical education.

### **Socialisation Anticipatoire pour la profession enseignante: une étude avec étudiants d'Education Physique**

**Résumé** L'étude veut connaître les raisons du choix d'un cours de formation pour l'enseignement en éducation physique et aussi identifier les agents de socialisation pour l'enseignement. Une vaste enquête a été réalisée à tous les étudiants de la première année du deuxième cycle de la Faculté du Sport, Université de Porto et dont la phase intensive, entrevues semi-structurées à 10 étudiants. On a utilisé des paramètres statistiques descriptifs et de l'analyse de contenu. Parmi les raisons invoquées pour le choix du cours, il y a une prédominance des raisons intrinsèques, extrinsèques et enfin des altruistes. La famille a émergé comme le principal agent de socialisation pour le sport et le professeur d'éducation physique comme le principal agent de socialisation pour l'enseignement.

**Mots-clés:** Socialisation anticipatoire; être un enseignant; éducation physique.

### **Socialización Anticipatoria para la Docencia: un estudio con estudiantes de Educación Física**

**Resumen**

El presente estudio tiene como objetivo conocer las razones de la elección de un curso de capacitación para la enseñanza de la Educación Física e identificar los agentes de socialización para la elección de la enseñanza. En la componente extensiva se aplicó un cuestionario a todos los estudiantes de primer curso de segundo ciclo de la Facultad del Deporte, Universidad de Porto y en la intensiva una entrevista semiestructurada a 10 estudiantes. Parámetros estadísticos descriptivos y análisis de contenido fueron aplicados. Entre las razones de la elección del curso, las intrínsecas prevalecen, seguidas por las extrínsecas y, por último, las altruistas. La familia emergió como el principal agente de socialización para el deporte y el profesor de educación física para la enseñanza.

**Palabras clave:** Socialización anticipatoria; profesor; educación física.

## **Introdução**

Nos últimos anos, os processos de formação para a docência têm sido alvo de alterações profundas, designadamente com o processo de Bolonha, que aportou transformações não apenas na estrutura dos cursos, mas também nos próprios propósitos. Cornelissen e van Wyk (2005) referem que se no passado a preocupação recaía nos processos e métodos de formação aplicados aos programas de formação, atualmente a atenção incide, sobretudo, na compreensão do modo como os estudantes apreendem os conhecimentos, os valores, as habilidades técnicas e as atitudes necessárias ao exercício da profissão (Flores e Day, 2006; Marcon, Nascimento, e Graça, 2007). Deste modo, importa também atentar que é necessário pensar a aprendizagem como resultado de uma conjugação de fatores que interagem entre si, designadamente as características individuais dos estudantes e as experiências anteriores à formação (Entwistle, 1995).

A tentativa de perceber o modo como os estudantes constroem a sua identidade profissional, implica considerar que se trata de um processo de construção que é, fundamentalmente, influenciado pelas sucessivas socializações ao longo da vida (Dubar, 1997). Processo este que se inicia antes da formação superior, com a socialização antecipatória (Cornelissen e Van Wyk, 2005; Flores e Day, 2006), prossegue durante a formação inicial e continua ao longo de todo o percurso profissional (Albuquerque, Pinheiro e Batista, 2008). Este é, portanto, um processo marcado pela natureza pessoal e social de cada indivíduo, refletindo claramente o caráter interativo e multidirecional da socialização, que não sendo adquirida num só espaço e num só tempo, passa por renegociações permanentes no seio dos vários subsistemas de socialização.

Na verdade, como refere Dubar (1997) ao reporta-se a Percheron (1974), a socialização não é apenas, nem exclusivamente, a transmissão de valores, normas e regras, mas antes o desenvolvimento de uma dada representação do mundo. No caso concreto da profissão de professor várias questões se colocam: “O que é ser professor?”, “Qual o papel e função do

professor?”, “Que posição ocupa o professor na sociedade?”. Na tentativa de lhes dar resposta, é crucial considerar que as representações constroem-se não apenas por imposição de agentes exteriores, nomeadamente da família, escola ou outros, mas também através de um processo gradual de múltiplas influências que cada indivíduo vai tendo ao longo do seu percurso, que o levam, ele próprio, a reinterpretar e a formar novas representações. Como aponta Dubar (1997), estas representações adquiridas pela socialização são o produto das influências presentes e passadas dos múltiplos agentes de socialização. Esta “socialização latente”, também designada de socialização antecipatória, é muitas vezes impessoal, informal e intencional, e adquire um papel de tal forma importante que tem responsabilidades no alargar das escolhas profissionais, influenciando as aprendizagens no decorrer de toda a formação. Trata-se de um processo pelo qual o indivíduo aprende a interiorizar, ao longo das suas vivências, os valores de grupos que servem de referência e aos quais desejam pertencer, e que, de alguma forma, interfere na interpretação das novas aprendizagens.

Neste quadro, vários têm sido os estudos (e.g. Bastick, 2000; Kiziaslan, 2010; Kyriacou e Kobori, 1998) que têm perscrutado as razões pelas quais os estudantes escolhem seguir a profissão docente, porquanto entendem que uma melhor compreensão das razões, das perspetivas e dos preconceitos acerca da profissão, pode ter implicações importantes nos processos de formação. Estes autores incidem fundamentalmente em três fontes de motivação: razões altruístas, razões intrínsecas e razões extrínsecas. As razões altruístas decorrem de uma visão do ensino como uma profissão importante e útil para a sociedade. As razões intrínsecas incluem aspetos como a relação com as crianças, a “vocação” para o ensino, o sentir-se capaz e o desejo de servir-se do conhecimento da matéria. As razões extrínsecas abarcam as condições que são atrativas para o desempenho da profissão.

Assumindo que os aspetos relacionados com a socialização antecipatória influenciam o modo como os estudantes incorporam as aprendizagens ao longo do percurso formativo e que, por sua vez, os cursos de formação devem atender ao perfil de estudantes que têm (partindo das suas

representações), na tentativa de as desconstruir e reconstruir, este estudo pretende responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Qual o perfil dos estudantes que ingressam no 2º Ciclo (mestrado) em Ensino de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário (EEFEBS) na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP)?
- 2) Que razões apontam para a escolha de um curso de formação para a docência?
- 3) Quais os agentes de socialização que identificam para a escolha da profissão docente e qual o seu papel?

## **Metodologia**

O presente estudo, de natureza descritiva e interpretativa, representa a primeira componente de um projeto de investigação de Doutoramento em Ciências do Desporto, cujo objetivo é compreender o modo como cada estudante do 2º Ciclo em EEFEBS constrói a sua identidade profissional (IP), enquanto futuro professor, ao longo dos dois anos de formação conducente à aquisição da habilitação para a docência. Nesta pesquisa o foco central é a socialização antecipatória para a profissão docente.

Em termos de estrutura, o estudo tem duas componentes, uma extensiva e outra intensiva. Na primeira fase os participantes foram todos os alunos que ingressaram no curso de 2º ciclo em EEFEBS, no ano letivo de 2012/2013; na segunda fase participaram 10 estudantes, selecionados a partir de critérios qualitativos explicitados no ponto seguinte.

### ***Procedimentos de recolha dos dados***

Na primeira componente recorreu-se a um questionário aplicado a todos os 155 estudantes inscritos no 1º ano do 2º Ciclo em EEFEBS, do ano letivo de 2012/2013. Para o presente estudo foi utilizado o questionário tipo inquérito, com o objetivo de obter dados demográficos, bem como aceder a aspetos relativos à socialização antecipatória dos estudantes. O questionário contém três blocos temáticos: a) percurso académico; b) percurso desportivo; e c)

agentes de socialização. O instrumento foi aplicado a todos os estudantes, no início do ano letivo, durante a primeira aula de uma unidade curricular do 1º ano do curso. Posteriormente, tendo como objetivo selecionar um conjunto de estudantes com perfis distintos, com base na análise dos dados obtidos, foram selecionados 20 participantes, atendendo aos seguintes critérios: 1º) prioridade no concurso ao 1º e 2º ciclo de estudos na área da Educação Física (EF); 2º) instituição de conclusão do 1º ciclo de estudos; 3º) média de acesso ao ensino superior; 4º) perfil de prática desportiva (modalidade, razões, tempo de prática); 5º) experiências profissionais na área do Desporto; 6º) disponibilidade e prazer pela escrita. Os estudantes foram contatados e aqueles que demonstraram disponibilidade para participar no estudo (10 estudantes) foram entrevistados, recorrendo a um guião semiestruturado. O objetivo foi aceder a dados mais detalhados da sua socialização antecipatória. A entrevista foi objeto de gravação em áudio, sendo constituída por três blocos temáticos: a) experiências significativas para a escolha do curso de formação para a docência; b) momento(s) de descoberta para a profissão docente; e c) representação do que é “ser professor”.

### ***Procedimentos de análise dos dados***

Para a análise dos dados de natureza quantitativa (questionário) utilizaram-se medidas descritivas básicas (frequências, medidas centrais e de dispersão), com o objetivo de caracterizar o perfil e a socialização (agentes e vivências) para a profissão docente dos estudantes que ingressam no 2º ciclo em EEFEBS.

Já nos dados de natureza qualitativa (entrevistas e questão aberta do questionário), depois de efetuada a transcrição integral do conteúdo verbal do discurso dos participantes, estes foram sujeitos a uma análise de conteúdo (Patton, 2002), porquanto este método permite tratar de forma organizada dados diversos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (Bardin, 2004; Quivy e Campenhoudt, 2005). Recorrendo a procedimentos dedutivos e indutivos, os temas e as categorias foram definidos *a priori* e as subcategorias *a posteriori*. Para tal, recorreu-se ao programa de

análise qualitativa *Nvivo 10* para a organização dos dados pelos temas, categorias e subcategorias (Quadro 1). Todas as referências, objeto de menção no texto, foram codificadas com um nome fictício de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

**Quadro 1 - Identificação e organização vertical dos temas, categorias e subcategorias**

| Temas                      | Categorias                        | Subcategorias                                   |
|----------------------------|-----------------------------------|---|
| Socialização antecipatória | Agentes para a Prática Desportiva | Família<br>Escola<br>Amigos                     |
|                            | Agentes para a Profissão Docente  | Professores<br>Treinadores<br>Família<br>Amigos |
| Razões para a profissão    | Razões altruístas                 |   |
|                            | Razões intrínsecas                |   |
|                            | Razões extrínsecas                |   |

Na temática da socialização antecipatória, foram consideradas duas categorias: agentes de socialização para a prática desportiva e agentes de socialização para a profissão. Na especificação dos agentes de socialização foram identificados os seguintes: família, amigos, treinadores e professores, particularmente o professor de EF.

Relativamente à temática das razões para a escolha da profissão docente, adotou-se uma taxonomia em resultado de uma síntese dos conceitos veiculados por um conjunto de autores (Bastick, 2000; Kiziaslan, 2010; Kyriacou e Kobori, 1998), resultando em três fontes de motivação: razões altruístas; razões intrínsecas; razões extrínsecas.

As razões altruístas decorrem de uma visão do ensino como uma profissão importante e útil para a sociedade, onde o desejo de ajudar as crianças e jovens surge no sentido de contribuir para a melhoria da sociedade (Kiziaslan, 2010). Mencione-se a título de exemplo: o gosto pela partilha do conhecimento com os outros; o contributo para a sociedade; ser um exemplo para os alunos. As razões intrínsecas incluem aspetos como o desejo de trabalhar com crianças, a “vocação” para o ensino, o gosto pela matéria de ensino e a profissão que sempre desejou (Kiziaslan, 2010). Como refere Caires



(2002), esta tipologia de “razões” reporta-se às recompensas intrínsecas ou psíquicas decorrentes do exercício da profissão. Já as razões extrínsecas abarcam as condições que são atrativas para o desempenho da profissão, tal como o salário, a segurança, as férias, os horários, o prestígio ou o poder sobre os outros (Kiziaslan, 2010).

## **Resultados e Discussão**

Na tentativa de procurar dar resposta às questões de pesquisa, numa primeira fase são apresentados os dados de natureza demográfica, de modo a traçar o perfil dos estudantes que ingressam no 2º Ciclo em EEFEBS, na FADEUP. Numa segunda fase apresentam-se as razões para a escolha da profissão docente e os agentes de socialização. De referir ainda que, na segunda fase, são utilizados dados do estudo extensivo e intensivo.

### ***O perfil dos estudantes que ingressam no 2º Ciclo de EEFEBS***

Traçar o “perfil” dos estudantes que se candidatam ao Ensino é o primeiro objetivo desta pesquisa. Neste aspeto mais de dois terços dos estudantes que ingressaram no 2º Ciclo do curso de EEFEBS da Universidade do Porto são do sexo masculino (64,2%). Esta característica é bastante distinta do perfil de candidatos a outras áreas de ensino (e.g. Almeida *et al.*, 2002; Caires e Almeida, 2005; Caires, 2002), em que o número de candidatos do sexo feminino é manifestamente superior. Em termos de idade, esta oscila entre os 20 e os 48 anos. A maioria dos estudantes tem idades compreendidas entre os 20 e os 23 anos (84,3%), entre os 24 e 26 anos estão 12,3% e apenas 3,4% entre os 27 e 48 anos.

Em termos de percurso académico, os dados encontrados espelham o referido por Almeida *et al.* (2002), que afirmam que o “perfil” dos candidatos ao ensino superior é revelador de percursos escolares e expectativas claramente diferenciadas. Contudo, e não obstante os percursos distintos dos candidatos, é possível identificar a existência de espaços de encontros e desencontros em que os interesses e necessidades, bem como as circunstâncias socioculturais

que mediaram o seu modo de agir e de pensar, deram lugar a constantes (re)negociações nos vários subsistemas de socialização admitidos por Dubar (1997). Assim, pode afirmar-se que, apesar dos candidatos terem sido influenciados por fatores distintos, todos passaram por um processo de sucessivas socializações que acabaram por conduzir a uma mesma opção: a de escolher um curso na área do desporto. A natureza pessoal e social do estudante fica aqui bem patente. No Quadro 2 podem ser observados os dados relativos ao acesso ao ensino superior e respetivo percurso académico.

**Quadro 2 - Percurso académico**

|                           |                              |                     |                       |        |
|---------------------------|------------------------------|---------------------|-----------------------|--------|
| <b>Percurso Académico</b> | <b>Prioridade Concurso</b>   | Área Desporto       | FADEUP                | 74,26% |
|                           |                              |                     | Outras Universidades  | 22,06% |
|                           |                              |                     | Outra área de Estudo  | 3,68%  |
|                           | <b>Local Licenciatura</b>    | Instituição Pública | FADEUP                | 46,51% |
|                           |                              |                     | Outras Universidades  | 11,63% |
|                           |                              |                     | ESE                   | 9,30%  |
|                           |                              |                     | Instituição Privada   | 32,56% |
|                           | <b>Média de acesso ao ES</b> |                     | Média                 | 14,57  |
|                           |                              |                     | Valor mínimo - máximo | 12-18  |
|                           | <b>Média Licenciatura</b>    |                     | Média                 | 14,16  |
|                           |                              |                     | Valor mínimo - máximo | 12-16  |

Observando a prioridade do concurso de acesso ao ensino superior, constata-se que 74,3% colocaram como primeira prioridade o curso de Desporto na FADEUP, sendo que apenas 46,5% o conseguiram. Por outro lado, embora 22,1% dos participantes desejasse, igualmente, o curso de Desporto, estes colocaram como primeira opção outra instituição que não a FADEUP. Verifica-se ainda que, apenas 3,7% dos candidatos veio para o curso de Desporto como segunda opção, revelando que a generalidade dos candidatos tinha como primeira opção este curso.

Relativamente à instituição em que realizaram a licenciatura, quase metade dos candidatos (46,5%) são da FADEUP, sendo os restantes estudantes oriundos de instituições distintas: 11,6% provêm de outras universidades públicas, 9,3% das Escolas Superiores de Educação e 32,6% de instituições superiores privadas. Este processo de circulação de estudantes

entre instituições tornou-se uma realidade em resultado da recente implementação de Bolonha. Na verdade, nos últimos anos, muitos estudantes frequentam o 1º ciclo numa instituição e o 2º ciclo noutra. Este “trânsito” aporta um perfil de estudantes muito heterogéneo no que se refere aos conhecimentos, competências e mesmo concepções, colocando novas e renovadas exigências às instituições de formação. De facto, esta circulação de estudantes entre instituições aporta a coexistência de concepções, de escolhas e de olhares (Almeida e Fensteerseifer, 2007), as quais, de alguma forma, vão influenciar as reinterpretações e representações de cada estudante (Dubar, 1997). Na formação inicial, concretamente no decorrer do 2º ciclo de estudos, estas representações e perspetivas estão presentes, sendo a partir delas que os alunos interagem, aprendem e constroem a sua identidade enquanto futuros professores. Assim, tendo em conta que as novas aprendizagem resultam da influência das vivências e aprendizagens antecedentes (Entwistle, 1995), importa que as instituições reajustem e adequem os processos de formação aos diferentes “perfis” dos estudantes na tentativa de os direcionar para a formação pretendida.

No que concerne às médias de acesso ao Ensino Superior (ES) estas são muito similares às médias finais de licenciatura, evidenciando que o rendimento académico se mantém relativamente constante (14,57 e 14,16, respetivamente no ensino secundário e na licenciatura).

### ***Razões para a escolha do curso de formação conducente à profissão docente***

Ao analisar as três fontes de motivação consideradas – altruístas, intrínsecas e extrínsecas –, é visível que as intrínsecas são as de maior relevo (47,2%), seguida das extrínsecas (30,2%) e, por último, as altruístas (22,6%). Estes resultados parecem contrariar a tendência de outros estudos realizados em áreas distintas da docência, designadamente nas línguas (e.g. Bastick, 2000; Kiziaslan, 2010), nos quais se destacam as razões altruístas e extrínsecas, como sendo as principais fontes de decisão. Já nos estudos realizados em EF (e.g Israel e Duarte, 2000; Santini e Molina Neto, 2005), as

razões intrínsecas são as principais fontes de motivação para a escolha de um curso na área do Desporto. Especificamente, aquando da opção pela via de ensino de EF, passam a ser as razões altruístas as principais fontes (Israel e Duarte, 2000). Também Carvalho (1996), reportando-se a uma pesquisa realizada por Dewar (1989), refere que, no caso dos alunos atraídos pela carreira em EF, a escolha da profissão docente resulta da possibilidade de continuarem associados ao desporto e à oportunidade de trabalharem com crianças, numa atmosfera de trabalho que lhes é familiar e positiva. Ou seja, continuar as suas vivências de vida desportiva, podendo transmiti-las a outros.

Assim, não obstante as alterações sociais, designadamente a perda de estatuto social da profissão docente, os estudantes continuam a elencar a mesma tipologia de razões aquando da opção por um curso superior. Neste quadro, é visível, mais uma vez, que a natureza pessoal e social de cada indivíduo ocupa um lugar central nas opções de cada um, isto não obstante a continuidade e descontinuidade dos processos de socialização, que levam os indivíduos a colocarem a descoberto e a reformularem as suas crenças.

Partindo deste entendimento, e tendo em conta os vários percursos que distinguem os estudantes participantes neste estudo, é perceptível que, nas diferentes relações estabelecidas com o outro “social”, os sujeitos constituem a sua individualidade (Almeida e Fensterseifer, 2007). Na verdade, é no processo de internalização de “signos” que os participantes produzem referenciais “próprios”, em consonância com as suas convicções, que os levam a agir, a pensar e a refletir de forma distinta perante experiências de vida iguais ou diferentes. Com refere Dubar (1997), são significados que os sujeitos atribuem e adquirem nas sucessivas socializações, numa constante alternância entre os espaços e o tempo. Alternância esta designada por Chaix (2002) de “transação”. Estas situações transitórias mobilizam a organização conjunta entre os espaços de socialização, enquanto “passagem de um estado para outro, de uma situação para outra” (Kaddouri, 2008: 62) nas mais variáveis vivências. Estas múltiplas transações de cada indivíduo caracterizam-se por serem temporárias e limitadas no tempo e no espaço, sendo neste espaço de transição que a história de cada um é construída. Por esta razão, compreende-

se que as respostas às motivações de cada um sejam o resultado da história e significados individuais.

Ao examinar de forma mais específica cada fonte de motivação, verifica-se que, ao nível das razões intrínsecas, alguns participantes colocam a ênfase no gosto pela prática desportiva, não especificando, porém, uma área de intervenção no Desporto, em que efetivamente gostassem de atuar:

*Há alguma coisa que me diz que eu quero ser professor de EF, há outra que também me diz que quero ser treinador, há outra que me diz que quero ir para o ginásio... eu gosto de todas as áreas. (E1\_83, ref. 30)*

Este elemento parece apontar para a ideia defendida por Carvalho, que advogava que alguns estudantes optavam por esta formação inicial apenas “como pré-requisito para outra atividade que não o ensino” (Carvalho, 1996: 44). Israel e Duarte (2000) reforçam esta noção ao mencionarem que atividades como o treino, a recuperação e a reabilitação, a administração e a gestão desportiva, poderão constituir algumas das possíveis saídas profissionais almejadas pelos estudantes. Depreende-se assim que, para estes estudantes, o comprometimento com o desporto é mais relevante que o papel que poderão vir a desempenhar em termos profissionais. Neste mesmo sentido, Becker, Ferreira e Krug (1999) advogam que o gosto pelo desporto é o principal motivo pelo qual as pessoas escolhem a EF como profissão. Efetivamente, tal como Santini e Molina Neto (2005) destacam, a maioria dos candidatos à área da EF não aspiram, desde logo, a serem professores. Na verdade, o facto de serem ex-atletas ou pessoas que mantiveram contato com a área desportiva, quando confrontados com a decisão de escolher a profissão, acabam por optar por uma atividade que lhes é familiar e pela qual têm gosto. Tal como verificado acima, talvez esta evidência explique o porquê de, no presente momento, alguns estudantes ainda terem dúvidas quanto ao exercício da profissão docente:

*Ainda hoje não sei propriamente aquilo que eu quero seguir. Qual é a área específica, dentro do curso de Ciências do Desporto, que eu quero seguir... mas sabia que este era o meu lugar.” (E1\_60, ref. 4)*

Como evidenciaram estudos anteriores (Becker, Ferreira e Krug, 1999; Israel e Duarte, 2000; Krug e Krug, 2008), o gosto por aceder a mais conhecimentos e a identificação com os conhecimentos necessários para intervir na área, além do gosto por ensinar, foram outras razões indicadas pelos estudantes para a escolha do curso:

*(...) sociologia, a antropologia, as fisiologias, as pedagogias, as psicologias, todas as aulas teóricas eu também me identifiquei com elas. Não só a ginástica e a natação, a natação para mim que também é outra modalidade que gosto, não só essas, mas as bases teóricas que aqui estão nesta licenciatura... adorei história do desporto (...) portanto todos esses fundamentos eu identifiquei-me bastante com eles (E1\_127, ref. 29)*

Outro elemento que ficou visível foi a elevada determinação por parte de alguns estudantes, porquanto a não entrada no curso na primeira candidatura não os dissuadiu de tentar o concurso na instituição almejada para o prosseguimento de estudos:

*(...) consegui, fiz o curso de Desporto, não consegui entrar aqui logo no 1º ano, fui para o ISMAI e depois pedi transferência para vir para a FADEUP, que era onde eu queria acabar e onde queria fazer o curso (...) (E1\_22, ref. 3)*

O gosto pela prática em alguns estudantes surge ainda mais fortalecido pelo seu envolvimento em atividades onde tiveram oportunidade de interagir com crianças ou jovens e de experimentar situações aproximadas ao papel de professor (Caires, 2002). Uma parte substancial dos estudantes revelou ter

exercido ou ainda exercer funções enquanto treinador (38,0%) ou professor, nomeadamente professor de dança, de natação ou de Atividades de Enriquecimento Curricular (11,0%), ou ainda estarem envolvidos em atividades de *Fitness* (5,8%). Os restantes (45,2%) não revelaram prática profissional no âmbito do Desporto ou apenas realizaram estágios curriculares ou pequenas colaborações junto de algumas entidades.

Efetivamente, tal como patenteiam os dados do estudo intensivo, a relação com as crianças revelou ser significativa no sentido de fortalecer as escolhas para a profissão:

*A vontade de ser professor, descobri há muito tempo, derivado da vontade de interagir e de trabalhar com pessoas, principalmente com crianças.* (E1\_89, ref. 15)

O facto de alguns estudantes revelarem já ter tido oportunidade de assumir responsabilidades enquanto treinadores pode explicar a compreensão que revelaram acerca da importância desse papel e a similitude de algumas situações com o papel de professor. Mas os momentos que mais os marcaram foram o reconhecimento de outros (e.g. professores de EF e/ou colegas, diretores de clube, atletas, amigos) da sua aptidão para a prática desportiva, para a dinamização de atividades desportivas e principalmente para o ensino:

*Como eu tinha facilidade de prática acabava também por ser uma segunda professora que acabava por ir ajudar em vários exercícios.* (E1\_60, ref. 41)

Os estudantes denunciaram que para eles era importante os professores de EF reconhecerem-lhes vocação para o ensino, responsabilizando-os pela aprendizagem dos colegas e confiando-lhes tarefas de exemplificação de habilidades motoras. O reconhecimento dos colegas ou atletas, que valorizavam a sua ajuda e o seu trabalho foi também um aspeto realçado:

*(...) nas turmas de 7º e 8º anos eu era dos escolhidos, quer por fazer bem, quer por fazer com segurança, por exemplo na ginástica era eu que ajudava os professores estagiários (...) Sempre gostei de estar nesse papel... no outro lado sem ser o de aluno. (E1\_22, ref.23)*

Particularmente para alguns estudantes, a vivência de estágio no ensino secundário do curso Tecnológico de Desporto foi especialmente relevante no reconhecimento do gosto pelo ensino:

*Foi quando eu comecei a dar aulas a outros alunos. Foi quando eu comecei a estar perante uma turma, e essa turma estava sob a minha responsabilidade e eu transmitia conhecimentos. Eu, “é isto que eu quero, é isto que me preenche, é isto que me realiza.” Foi um momento marcante quando nós passamos para a prática, quando assumimos o papel de professor. (E1\_7, ref. 35)*

A variabilidade de experiências e vivências aqui apresentadas mais uma vez conduzem ao questionamento acerca do porquê de diferentes percursos encaminharem à escolha de um mesmo curso de habilitação para a docência. Perante esta evidência, pode considerar-se que o período que antecede a formação profissional para a docência, é geralmente influenciado pelo que as pessoas querem e precisam, e, portanto, tende a existir um relativo grau de conexão entre os indivíduos e as suas conceções e futuros papéis (Cornelissen e van Wyk, 2007).

Percebe-se, portanto, que o ingresso nesta área profissional, não se trata somente de uma situação de “escolha do ofício”, mas da construção pessoal de uma estratégia identitária profissional, que põe em jogo a imagem do “eu” (identidade para si e reconhecida pelos outros), a apreciação das suas capacidades e a realização dos seus desejos (Dubar, 1997).

No que se reporta às razões extrínsecas, foi notório que a família, para a maioria dos estudantes, funcionou como elemento desincentivador. Estes



destacam a pressão exercida pelos pais para a escolha de uma profissão com maiores índices de empregabilidade:

*Quando eu escolhi EF, a minha mãe quase que me batia, porque eu só pus EF, foi a primeira e única opção. Foi EF e foi a FADEUP, eu não pus mais nenhuma faculdade. (E1\_44, ref. 29)*

Neste quadro, Greene e Magliaro (2005) num estudo com estudantes estagiários, detetaram que uma das estudantes referenciou a desilusão que a sua escolha provocou no seio familiar, porquanto os seus pais sempre a incentivaram para aquilo que desejavam e julgavam ser o melhor para a sua filha. Também nesta pesquisa esta sensação de desilusão ficou patente:

*E foi uma desilusão para a minha família porque eles estavam a contar que eu fosse para medicina, aquelas áreas que toda a gente vê como de topo. (E1\_44, ref. 31)*

Assim, enquanto a família emergiu como elemento desincentivador, o professor de EF surgiu como o principal incentivador à opção para ser professor:

*(...) com a influência dos professores que tive de EF, quer pela forma como davam as aulas, como pela forma como me motivaram, levaram-me a essa escolha. (E1\_5, ref. 5)*

Este relato vai de encontro à ideia de Krug e Krug (2008), que advogam que o professor pode influenciar os alunos quer como pessoas, quer como profissionais, tanto pelo que ensina, como pelo que faz, bem como pelo bom exemplo que dá. Em contraponto com o trabalho de Kyriacou e Kobor (1998), desenvolvido na área das línguas, para estes estudantes, o papel de outras pessoas revelou ser bastante significativo.

Ainda dentro das razões extrínsecas, tal como no estudo de Kiziaslan

(2010), percebe-se que, para alguns participantes, a escolha do curso de ensino de EF deve-se ao facto de considerarem que esta via lhes permite exercer outras atividades profissionais, além de professor de EF:

*Eu não posso ir para o alto rendimento sem saber dos pressupostos básicos de lidar com grupos diferentes, em contexto diferentes (...) Escolhi este precisamente porque acho que é o mestrado mais complexo e mais completo que nós temos. Acho que é aquele que mesmo que nós não tenhamos a escolha ou a opção de seguir o ensino dá-nos saberes e conhecimentos que nos vão ser transversais a todas as áreas. (E1\_44, ref. 47)*

Por último, ao nível das razões altruístas destaca-se a necessidade que alguns estudantes evidenciaram de poderem vir a influenciar as crianças, ou seja, de contribuir para a sua formação e, conseqüentemente, de colaborar na melhoria da sociedade, transmitindo não só conhecimentos específicos da matéria, mas também valores:

*(...) essa foi uma das coisas que eu mais gostei. Não só ao nível do ensino da dança, mas transmitir-lhes valores a nível do empenho, do esforço e até da cooperação entre eles. (...) Porque o meu objetivo sempre foi formar pessoas. Portanto, todo o professor tem o dever de formar não só a nível da sua área disciplinar de ensino, mas também ao nível pessoal e social porque vai formar um ser. (E1\_127, ref. 32)*

Uma das participantes considerou importante também estimular a prática de atividade física na sociedade, pelo que perceciona que a atuação do professor na escola junto das crianças é preponderante, na medida em que também pode influenciar os pais:

*(...) por exemplo no meu caso, eu tenho uma prima que é tipo um*

*bicho do quarto, ela passa a vida em casa e isso partiu da minha tia. Ela incutiu essa postura na minha prima. (...) Eu acho que a função do papel do professor de EF é também este, não só o de mudar a mentalidade dos mais pequenos... (E1\_44, ref. 13)*

### **Socialização Antecipatória (agentes)**

A socialização antecipatória corresponde à etapa prévia à entrada na vida ativa, na qual têm lugar um conjunto de experiências e aprendizagens relevantes (Caires, 2002), neste caso concreto para a profissão docente. É durante esta etapa que têm lugar a aquisição de atitudes e a formação de modos de desempenho do trabalho, bem como a formação de expectativas em relação ao trabalho, resultando, em parte, dos agentes de socialização que assumem um papel preponderante nos comportamentos, atitudes e crenças dos indivíduos. De entre os aspetos de socialização antecipatória consideraram-se duas categorias de agentes de socialização: para prática desportiva e para a profissão docente.

#### *Agentes de Socialização para a prática Desportiva*

O percurso desportivo dos estudantes, até ao momento de ingresso no 2º ciclo de estudos, nas vertentes de prática de desporto federado, desporto escolar ou universitário e de atividades físicas de lazer parece indiciar uma interligação entre a escolha pela área de Desporto e a prática desportiva. De facto, todos os participantes revelaram no seu percurso anterior algum tipo de prática desportiva, embora em diferentes vertentes. A prática que prevalece é ao nível do desporto federado (50,0%), seguida das atividades físicas de lazer (39,2%) e, por último, o desporto escolar e/ou universitário (respetivamente 9,8% e 1,0%). Já ao nível das modalidades, o equilíbrio entre as modalidades coletivas e individuais tendeu a prevalecer (55,1% e 44,9%, respetivamente). No que concerne à idade de início da prática desportiva regular, o escalão etário entre os 6 e os 10 anos é o que mais se destaca (58,4%), seguido dos períodos entre os 2 e os 5 anos (24,8%) e os 11 e os 14 anos (15,3%). Estes

dados ilustram que o gosto pela prática desportiva, que os estudantes evidenciaram como sendo uma das razões para a escolha do curso, teve início em idades precoces, maioritariamente incutida pelos pais (19,4%), seguido dos amigos e professor (6,5% e 5,2%, respetivamente). Com valores menos relevantes surgem outros familiares (2,1%) e treinadores (0,7%). Em escalões etários mais avançados o início da prática desportiva por iniciativa própria ganha supremacia (66,1%), em busca do prazer e satisfação pessoal.

Efetivamente, a imagem global dos resultados obtidos no estudo intensivo, vem comprovar os dados anteriores, denunciando que os principais agentes para a prática desportiva dos estudantes foram a família, seguido dos amigos e da escola. Já em 1992, Anderssen e Wold afirmavam que todo o ambiente imediato à atuação ou participação do indivíduo num determinado meio é fator de influência, seja o grupo de amigos, a família ou a comunidade. Dias (1996) também corrobora a ideia de que a família e a escola são dois agentes de socialização fundamentais ao longo da vida das pessoas, porquanto são elementos enraizados na infância, na rede de relações e na história pessoal (Dubar, 1997).

Assim, embora cerca de 66,1% dos estudantes tenha mencionado que começou a praticar desporto por iniciativa própria, os que iniciaram por influência de outros, foram os pais os principais agentes, principalmente numa fase mais precoce. As razões invocadas devem-se não tanto ao facto de os pais serem praticantes, mas por estes valorizarem um estilo de vida ativo para os seus filhos, considerando, assim, a prática desportiva como uma das principais atividades determinantes para a sua educação:

*(...) quando entrei na escola primária os meus pais sempre foram muito rígidos quanto a notas e resultados finais, mas também achavam o Desporto muito importante. Conciliar as duas coisas era assim o objetivo principal deles. (E1\_44, ref. 1)*

Inclusive, alguns participantes assumiram que a prática de certas modalidades, incutidas pelos pais (19,4%), não eram atrativas para eles:

*Comecei por fazer natação, que eu odiava mas que via que era precisa. É sempre bom nadar, mas mal eu consegui nadar razoavelmente bem, pedi aos meus pais para desistir porque não gostava nada daquilo. (E1\_44, ref. 2)*

Como plasmado nos excertos abaixo a alteração das modalidades de prática desportiva ocorreu em resultado da influência de colegas (6,5%) e pelas boas experiências com determinados professores de EF (5,2%):

*(...) à medida que fui avançando na escola, fui conhecendo gente nova, que praticava outras coisas e foi aí que eu conheci o voleibol... Então eu pedi à minha mãe...eu queria futebol no início, queria futebol porque toda a gente na minha turma jogava futebol (...)*  
(E1\_44, ref. 1)

*Além de ter boas aulas de EF, também não eram professores que se limitavam aos desportos tradicionais, ao futebol, ao basquetebol e ao andebol. Tive desporto da natureza, tive desporto de água...mas cheguei a fazer canoagem, caiaque. (E1\_83, ref. 41)*

### *Agentes de Socialização para a profissão*

Relativamente à socialização para a profissão docente, os dados do estudo intensivo destacam como principais agentes de socialização os professores (80,0%), seguidos da família (9,0%) e, por último, os amigos e os treinadores (ambos com 5,5%).

Neste enquadramento, Carvalho (1996) recorre ao conceito atrativos (potenciais benefícios para a ocupação profissional) e facilitadores (mecanismos sociais) para distinguir os fatores que influenciam a escolha pela formação inicial em EF. Como atrativos, o autor refere os benefícios de natureza física (vencimento, mobilidade), de natureza simbólica (prestígio,

poder) ou de natureza emocional (prazer, satisfação). E como fatores facilitadores, o autor enuncia a identificação com determinados agentes de socialização.

Assim, no que se refere aos fatores facilitadores, embora cerca de um terço dos estudantes revelasse a existência de familiares professores, aquando do estudo intensivo (entrevistas), estes não reconheceram que eles tivessem influenciado as suas decisões na escolha da profissão. Pelo contrário, tal como no estudo de Barros, Gomes, Pereira e Batista (2012), o professor de EF emergiu como sendo um dos agentes determinantes à decisão, funcionando como um modelo de referência:

*(...) os meus modelos foram os meus professores de EF porque eu nunca tive nenhuma outra relação com a atividade física. Há um professor que me marcou muito, ele era super divertido e super brincalhão, uma pessoa espetacular e um amigo dentro da aula (...)*  
(E1\_60, ref. 8)

Neste entendimento, Almeida e Fensterseifer (2007) destacaram que um dos motivos que leva as pessoas a escolher a área da EF como profissão é a relação da pessoa com a referida disciplina na escola. Esta influência surge não apenas pela vertente positiva, mas também pela vertente negativa, pois quando aos olhos dos alunos o professor revela uma prática pedagógica pouco eficiente, o estudante tem o desejo de instituir novas ações para a EF na escola, refletindo a possibilidade e a vontade de contribuir para um novo referencial na disciplina:

*(...) tive outros professores de EF que me fizeram pensar em tirar este curso, se calhar, para mudar um bocado essa mentalidade. Mas nesses que me serviram de exemplo via-se que havia trabalho. Planeavam, preocupavam-se em adaptar as coisas aos alunos (...)*  
*faziam muita competição que estimulava a aprender e a superar.*  
(E1\_91, ref. 20)

De facto, já Schempp (1989) descrevia este período de socialização antecipatória como um tempo em que os futuros professores se familiarizavam com as tarefas de ensino e começavam a formular critérios de avaliação das práticas dos seus professores, distinguindo o que consideravam ser boas práticas e um profissional ideal. Assim, ao apelar aos mecanismos da socialização antecipatória, Carvalho (1996) reporta-se aos estudos que recorrem ao conceito de aprendizagem por observação, utilizado como representação de uma aprendizagem invisível, intuitiva e imitativa de modelos de ensino, de um conjunto de crenças, conhecimentos e habilidades adquiridas enquanto alunos e que depois é transportada para a formação e para as situações de trabalho.

Aqui, tal como referido por Ross (1987), destaca-se o papel determinante da qualidade das relações estabelecidas com figuras adultas que lhes são significativas. De um modo positivo, o autor concebe o “tornar-se professor” como uma tentativa inconsciente ou deliberada de se transformar numa dessas figuras de referência ou de reproduzir as relações vividas. A identificação com esses agentes originava uma maior proximidade com essas figuras que, inconscientemente ou não, os estimulava a seguir os mesmos passos:

*Eu sou treinador de uma equipa no Boavista e já tenho uma lógica do que sou. O que eu revejo em mim, não sei se está certo ou não, é muito o que eu via no meu professor. (E1\_22, ref. 44)*

Com efeito, são as relações passadas que tendem a pautar o tipo de relações estabelecidas ao longo do percurso do indivíduo, bem como o tipo de professor em que este se irá tornar (Ross, 1987), pois é através das interações com o “outro” que os estudantes vão construindo os seus referenciais.

Na verdade, os estudantes destacaram a imagem dos professores de EF como sendo os principais modelos profissionais que desejam seguir. Além disso, a maioria dos participantes valorizou mais o papel destes agentes nas

suas escolhas profissionais do que as experiências e vivências:

*Foi mesmo decidir um caminho, descobrir uma paixão e dentro dessa paixão estavam aqueles que me ensinavam, aqueles que estavam ao meu lado e foram surgindo ídolos. Os modelos. Não foram bem experiências, foi mesmo olhar para os ídolos e dizer “eu quero ser como eles, eu quero ser assim forte como eles, quero conseguir fazer tudo o que eles fazem. (E1\_127, ref. 20)*

Dois dos participantes referiram ainda que o facto de terem tido professores estagiários de EF se revelou uma motivação adicional, porquanto a sua envolvimento no processo de ensino os fascinou e cativou para o desempenho do papel de professor:

*(...) eu tive o prazer de estar com professores estagiários, que ao contrário de outros professores normais (com quem eu gostei de trabalhar), com eles tinha outra vontade, tinha outro querer, tinha motivação. Isso deu-me um gosto e uma vontade para seguir esta área também. (E1\_22, ref. 5)*

Paralelamente, embora o treinador tenha sido mencionado com menor incidência, uma das estudantes referiu que foram algumas das características dos treinadores e alguns dos valores por eles transmitidos que “despertaram” nela a atenção e motivação para a profissão.

De referir ainda que, para um dos participantes, o amigo das brincadeiras de rua foi um elemento significativo para a sua opção. O facto de se identificar com ele nos gostos e na personalidade e este ter optado pela profissão docente levou-o a seguir o mesmo percurso:

*(...) mas a forma como ele encarava as coisas, porque também era um apaixonado pelo desporto, fez-me querer explorar aquilo um bocado (...) essas coisas fizeram-me pensar e comecei a refletir*



*sobre isso (...) e foi o principal influenciador.* (E1\_83, ref. 14)

Como mencionado anteriormente, os dados revelaram também que os agentes de socialização identificados, além de terem influenciado os estudantes na escolha da futura profissão, marcaram indelevelmente o seu entendimento acerca do que é ser professor. Assim, nas suas concepções do que é ser professor de EF na escola, o conhecimento e a competência para transmitir o conteúdo da matéria, bem como a capacidade de envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, ensinando-lhes a dar significado às próprias aprendizagens, foram valorizados em resultado das experiências tidas em contexto de aula:

*A maneira como os professores tratavam a EF, a elevação, a superação das dificuldades, a transmissão de conhecimento... não era só o facto de colocar a fazer, de nos ocupar e não nos explicar o porquê, ou seja, não é tanto a transmissão de conteúdos mas a forma com que eles transmitiam os conteúdos era totalmente diferente daquilo que estávamos até então habituados.* (E1\_7, ref. 8)

*(...) eles deram-me tantas vivências que cada vez fui gostando mais.*  
(E1\_83, ref. 5)

Além disso, os estudantes destacaram a relação com os alunos e a oportunidade que a natureza da disciplina dá aos professores de estabelecer relações de maior proximidade, levando-os a exercer o papel de amigo capaz de auxiliar na resolução de problemas:

*São professores bastante comunicadores, principalmente. São professores que não se restringem só ao processo de ensino-aprendizagem, são professores que para além das aulas nos dão conselhos e se preocupam com o nosso real estado dentro da escola, não só na EF mas em todas as disciplinas. São professores*

*que são competentes naquilo que estão a fazer.* (E1\_7, ref. 9)

Nos diálogos estabelecidos com os estudantes participantes foi possível perceber alguns dos sentidos que estes atribuem às suas histórias pessoais. Sentidos estes resultantes da constante interação que estabeleceram com o meio físico e social, com a cultura e com o próprio percurso. Pelas palavras de Tardif (2002: 72), “ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interiorize um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção do ofício”. Por outro lado, e como referem Almeida e Fensterseifer (2007: 29), “cabe lembrar que vivenciando espaços e tempos distintos, realizamos a produção, reprodução e transformação da cultura de determinado grupo social em que nos inserimos e, conseqüentemente, significamos nossas ações com referência em alguém quem um dia nos espelhamos”.

Esta socialização antecipada envolve, portanto, a interiorização de modelos e representações do que é ser professor, que importa reconhecer na formação inicial como pontos de partida no processo de aprender a ser professor e no desenvolvimento de uma identidade profissional, que emerge como sendo claramente pessoal.

## **Conclusões**

Ao contrário da maioria dos estudantes candidatos a professores, os que pretendem ser professores de EF são, sobretudo, estudantes do sexo masculino. Em termos de percurso académico destacam-se as diferenças no perfil do estudante que concorre ao 2º ciclo de estudos, resultantes da implementação do processo de Bolonha e da conseqüente movimentação de estudantes, já que mais de metade dos estudantes provém de outras instituições que não a FADEUP.

No que respeita às razões para a escolha do curso em Ensino de EF, a

maioria dos estudantes reconheceu que foi o gosto pelo Desporto que os atraiu para a opção, sendo que só posteriormente, em resultado de algumas experiências marcantes e da vivência com alguns agentes de socialização, passaram a considerar a opção de se tornarem professores de EF. Com efeito, verificou-se um predomínio das razões intrínsecas ao nível das motivações para a profissão docente. Na perceção dos estudantes esta era uma profissão que lhes possibilitaria manter o contato com o Desporto, acedendo a novos conhecimentos, e que simultaneamente lhes daria a possibilidade de transmitir esses conhecimentos a outros. As vivências anteriores em contextos desportivos fortaleceram a vontade de serem professores, ajudando-os a valorizar a profissão. Seguidamente, sobressaíram as razões extrínsecas, onde o incentivo, ou não, de outras pessoas afetou as suas decisões. Por um lado, os pais tendiam a desincentivá-los para a profissão docente, na medida em que lhe atribuíam fraca empregabilidade e pouco reconhecimento social. Por um lado, os pais que tendiam a desincentivá-los para a profissão docente, na medida em que lhe atribuíam fraca empregabilidade e pouco reconhecimento social. Por outro lado, os professores que os incentivavam, porque reconheciam-lhes aptidão e vocação para o exercício da profissão. Por último, surgiram as fontes de motivação altruístas, onde os estudantes evidenciaram o gosto por interagir e trabalhar com pessoas, ajudando-as a aprender e, assim, contribuir para a melhoria da sociedade. Assim, não obstante as semelhanças ou as diferenças de percursos dos estudantes, percebe-se que são os significados pessoais e as representações que cada um vai construindo e reconstruindo, em resultado de socializações sucessivas (Dubar, 1997) e de diferentes situações transitórias (Chaix, 2002), que assumem o papel de mediador da história de cada um, influenciando, assim, a motivação para a profissão.

Os principais agentes de socialização para o desporto referenciados foram os pais, tendo sido este o ponto de partida para os estudantes se “apaixonarem” pelo Desporto e se “reverem” nele numa futura profissão (professor de EF). De entre as vivências positivas na prática desportiva (mesmo quando imposto pelos pais), foi a interação com outros, principalmente

com o professor de EF, que determinou a escolha da profissão. Além disso, servindo de modelo, os professores de EF marcaram indelevelmente o entendimento dos estudantes acerca do que é ser professor. Observando estes agentes de socialização, os estudantes perceberam que não só o conhecimento e a competência para transmitir o conteúdo da matéria são importantes, como também a capacidade de envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, depreende-se que a escolha da profissão começa muito antes da entrada para o ensino superior e que as experiências prévias, neste caso na prática desportiva, bem como a influência de outros significativos, induzem a processos de valorização de determinados profissionais que, quando associados ao gosto pela área, acabam por ser determinantes na tomada de decisão da profissão futura.

### Agradecimentos



Estudo integrado no projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT): *O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação* (PTDC / DES / 115922 / 2009).

### Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, A.; PINHEIRO, C.; BATISTA, P. (2008), “Etude de l’évolution des perspectives professionnelles des élèves d’Education physique et sport pendant leur formation dans les secteurs public et prive – Étude 3.”, *in Actes de la 4ème Biennale de l’Association pour la Recherche sur l’Intervention en Sport*, DVD/Articles expertisés, Besançon.
- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. (2007), “Professores de Educação Física: duas histórias, um só destino”, *in Revista Movimento*, Porto Alegre, ESEF/UFRGS, 13 (2), pp. 13-36.
- ALMEIDA, L. S. *et al.* (2002), *Percursos e expetativas de estudantes universitários: estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Relatório de investigação*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de

Educação e Psicologia.

- ANDERSSSEN, L.; WOLD, B. (1992), "Parental and peer influence on leisure – Time Physical Activity in Young Adolescents", in *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (4), pp. 341-248.
- BARDIN, L. (2004), *Análise de conteúdo*, 3ª ed., Lisboa, Edições 70.
- BARROS, I.; GOMES, P.; PEREIRA, A. L.; BATISTA, P. (2012), "Experiências prévias na (re)configuração da Identidade Profissional: um estudo com estudantes estagiários de Educação Física", in *Revista Ágora para la educación física y el deporte*, 14 (3), pp. 303-319.
- BASTICK, T. (2000), "Why teacher trainees choose the teaching profession: comparing trainees in metropolitan and developing countries", in *International Review of Education*, 46 (3/4), pp. 343-349.
- BECKER, A. L.; FERREIRA, L. M.; KRUG, H. N. (1999), "O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar", in *Jornada Académica Integrada*, XIV, 1999, Santa Maria, Anais, CEFD/UDSM.
- CAIRES, S. M. (2002), *Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*, tese de Doutorado, Braga, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- CAIRES, S.; ALMEIDA, L. (2005), "Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development", in *Journal of Education for Teaching*, 31 (2), pp. 111-120.
- CARVALHO, L. M. (1996), "A formação inicial de professores revisitada: contributo da investigação sobre a socialização dos professores", in *Formação de Professores em Educação Física*, Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, pp. 37-56.
- CHAIX, M. L. (2002), "Du technicien à l'ingénieur, les transitions identitaires dans les nouvelles formations d'ingénieurs", in *Recherche et formation*, 41, pp. 83-101.
- CORNELISSEN, J.; VAN WYK, A. (2005), "Professional Socialisation. an influence on professional development and role definition", in *Sajhe*, 9 (2), pp. 159-176.
- DEWAR, A. (1989), "Recruitment in Physical Education teaching: Toward a

- critical approach”, in T. J. Templin e P. G. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach*, Indianapolis, Benchmark Press, pp. 39-58.
- DIAS, J. (1996), *A problemática da relação família/escola e as crianças com necessidades educativas especiais*, Trabalho final para obtenção do Diploma do Curso de Estudos Especializados – Educação Especial, Instituto Jean Piaget (não publicado).
- DUBAR, C. (1997), *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*, Porto, Porto Editora.
- ENTWISTLE, N. J. (1995), *Influences of Instructional Settings on Learning and Cognitive Development: Findings from European Research Programs a Special Issue of Educational Psychologist*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- FLORES, M. A.; DAY, C. (2006), “Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study”, in *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), pp. 219-232.
- GREENE, C.; MAGLIARO, G. (2005), “Pre-service teachers' images of teaching”, in Jere Brophy e Stefinee Pinnegar (Eds.), *Learning from Research on teaching: Perspective, Methodology, and Representation*, West Yorkshire, Emerald Group Publishing Limited, pp. 207-234.
- ISRAEL, M.; DUARTE, A. (2000), “Motivação inicial para a profissão docente dos alunos do curso de Desporto e Educação Física da Universidade do Porto”, in *V Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía Actas (Comunicacións e Posters)*, 4 (6), pp. 919-926.
- KADDOURI, M. (2008), “L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires”, in *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Press de l'Université du Québec, pp. 59-81.
- KIZIASLAN, I. (2010), “*Student teacher's motives for choosing the Elt profession: a qualitative description*”, Paper presented at the Internacional Conference on New Trends in Education and their implications, Antalya, Turquia, [Consult. a 20.02.2013].
- Disponível em:

- <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/11.pdf>.
- KRUG, R.; KRUG, H. (2008), “Os diferentes motivos da escolha da licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD/UFSM”, in *Revista Digital EFDesportes.com – Buenos Aires*, 13 (123) [Consult. a 20.02.2013]. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolha-da-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>
- KYRIACOU, C.; KOBORI, M. (1998), “Motivation to Learn and Teach English in Slovenia”, in *Education Studies*, 24 (3), pp. 345-351.
- MARCON, D.; NASCIMENTO, J.; GRAÇA, A. (2007), “Construction of pedagogical competences in the practicum as a curricular module of Physical Education teacher education”, in *Brazilian Journal of Physical Education and Sport*, 21 (1), pp. 11-25.
- PATTON, M. Q. (2002), *Qualitative evaluation and research methods*, 3ª ed., Newbury Park, SAGE Publications.
- PERCHERON, A. (1974), *L'univers politique des enfants*, FNSE, Colin.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (2005), *Manual de investigação em Ciências Sociais*, 4ª ed., Lisboa, Gradiva.
- ROSS, E. W. (1987), “Teacher perspective development: a study of preservice social studies teachers”, in *Theory and Research in Social Education*, 15 (1), pp. 225-243.
- SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. M. (2005), “A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre”, in *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19 (3), pp. 209-222.
- SCHEMPP, P. (1989), “Apprenticeship-of-observation and the development of physical education teachers”, in T. J. Templin e P. G. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach*, Indianapolis, Benchmark Press, pp. 13-38.
- TARDIF, M. (2002), *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis, Vozes.





## **CAPÍTULO 4**

### **Aprender a Ser Professor: o papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de Educação Física**

#### **Patrícia Gomes**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal  
CIFI2D, Universidade do Porto, Portugal

#### **Paula Queirós**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal  
CIFI2D, Universidade do Porto, Portugal

#### **Cecília Borges**

Universidade de Montreal, Québec, Canadá

#### **Paula Batista**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal  
CIFI2D, Universidade do Porto, Portugal

---

Gomes, P.; Queirós, P., & Batista, P. (2014). Aprender a ser professor: O papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de Educação Física. In Paula Batista, Amândio Graça, Paula Queirós (Eds). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP, p. 241-265.

## Introdução

A formação para a docência tem sido alvo de alterações profundas ao nível das abordagens pedagógicas e, conseqüentemente, dos processos de aprendizagem (Abedinia, 2012; Ezer, Gilat, & Sagee, 2010). De facto, as perspectivas tradicionais, caracterizadas pela mera transmissão de conhecimentos, muitas vezes descontextualizados, e pela utilização de técnicas predominantemente prescritivas, têm vindo a ser substituídas por abordagens mais construtivistas (Abedinia, 2012). São abordagens que apontam para um processo de ensino focado em experiências concretas, contextualmente significativas, de modo a que os estudantes possam colocar questões a partir dos seus próprios problemas. Permitem, simultaneamente, construir, desconstruir e reconstruir conceitos por meio da interação social, do discurso, do debate e da reflexão (Fosnot, 1998).

Esta perspectiva construtivista, fundada nos trabalhos de Jean Piaget e Lev Vygotsky, integra pressupostos importantes para a compreensão do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem (Fosnot, 1998; Rego, 1999; Wertsch, 1996). Alguns desses pressupostos são colocados em evidência em estudos recentes, nomeadamente no contexto da formação inicial de professores, destacando-se a influência do meio e do outro no processo de aprendizagem (Cattley, 2007; Robinson, Anning, & Frost, 2005; Rogers, 2011; Dam & Blom, 2006). Na realidade, Vygotsky (1978) havia enfatizado o efeito das interações sociais, mais concretamente a necessidade de alguém mais experiente ou capaz, neste caso o professor, assumir a mediação do processo de ensino e aprendizagem. O autor salienta ainda a utilização de artefactos construídos no contexto das relações sociais, enquanto instrumentos físicos e psicológicos passíveis de serem utilizados por esses agentes mediadores (Anh & Marginson, 2013; Vygotsky, 1978). Neste contexto, o professor assume-se como o principal agente mediador (Ezer et al., 2010; MacPhail, 2011; Rodrigues & Baía, 2012; Silva & Schnetzler, 2006), servindo-se de um conjunto de ferramentas para a condução do processo de aprendizagem, nomeadamente o incentivo à reflexão (oral e escrita) e à observação de pares

(Sutherland, Howard, & Markauskaite, 2010; Urzua & Vasquez, 2008). Paralelamente, face à relação hierárquica que se estabelece no processo de mediação (professor-estudante), é necessário atender ao poder social, enquanto característica inerente às relações sociais que se estabelecem (Potrac, 2005). O poder social é exercido por alguém “mais capaz” sobre outrem “menos capaz” (French & Raven, 1968).

Os estudos empíricos focam-se fundamentalmente na identificação e descrição de fatores que influenciam o processo de aprendizagem, sendo poucos os que procuram aprofundar o modo como esses fatores interagem entre si e influenciam o processo de aprendizagem. É ainda visível que embora escassas, as preocupações da investigação relativa à aprendizagem na formação de professores de Educação Física recaem, sobretudo, nas práticas dos estudantes estagiários em contexto de estágio, sendo predominantemente neste meio que o papel dos professores supervisores<sup>7</sup>, principalmente do professor cooperante, é debatido.

Atendendo a que a formação de professores, concretamente de professores de Educação Física, não se circunscreve ao Estágio Profissional, mas a um programa curricular que incorpora diferentes Unidades Curriculares, importa que seja analisado o papel destes agentes ao longo de todo o processo formativo (1º e 2º anos). Por conseguinte, analisar o papel mediador não só dos professores supervisores, mas também dos professores das restantes Unidades Curriculares que compõem o primeiro ano do curso, assume-se como relevante.

Partindo deste panorama e tomando em conta a relevância do papel do professor, como principal agente mediador do processo de aprendizagem nas diferentes Unidades Curriculares, importa questionar: Como é que cada professor medeia os processos de aprendizagem dos estudantes? Que ferramentas o professor utiliza e como as utiliza? Que interações estabelece com os estudantes ao longo do processo de mediação e qual a influência dessas

---

<sup>7</sup> Neste estudo a designação de professores supervisores reporta-se aos agentes mediadores que orientam o processo de Estágio Profissional, sendo eles o professor cooperante, presente diariamente na escola cooperante em que decorrem as atividades de Estágio Profissional, e um professor orientador, professor da faculdade.

relações para a aprendizagem dos estudantes?

Na tentativa de dar resposta a estas questões, tendo por base a Teoria Sociocultural de Vygotsky, o presente estudo pretende analisar e compreender a perspetiva dos estudantes acerca do papel dos professores supervisores e dos professores das restantes Unidades Curriculares para o seu processo de aprendizagem.

Perante a necessidade de clarificar o modo como o processo de mediação acontece no contexto da formação e o seu papel nos processos de aprendizagem dos estudantes, apresenta-se primeiramente a Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky, bem como os pressupostos da teoria do poder social de French e Raven.

### ***A Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky***

Jean Piaget (1896-1980) é considerado por muitos o fundador do construtivismo. Enquanto apologista desta perspetiva, o autor dedicou-se a estudar o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano a partir da própria pessoa. No seu entender, a aquisição de conhecimento resulta de um processo de reconstrução contínua do aluno (Fosnot, 1998) e centra-se na capacidade de cada um produzir respostas em termos do desenvolvimento de novas estruturas. Piaget explicava, assim, a aprendizagem recorrendo ao mecanismo da equilibração, descrevendo-o como um processo dinâmico de comportamento autorregulado que coloca em equilíbrio dois comportamentos intrínsecos: a assimilação<sup>8</sup> e a acomodação<sup>9</sup> (Fosnot, 1998). Embora o seu principal foco fosse a estrutura cognitiva, Piaget não descurou o efeito social sobre a aprendizagem. Contudo, foi Lev Vygotsky quem aprofundou a relação dialética entre o indivíduo e a sociedade e o efeito da interação social, da linguagem e da cultura sobre a aprendizagem.

---

<sup>8</sup> *Assimilação*: organização da experiência com as próprias estruturas lógicas ou entendimentos, em que o organismo procura reconstituir comportamentos anteriores para preservar o seu funcionamento (Fosnot, 1998).

<sup>9</sup> *Acomodação*: resulta das contradições que as novas experiências provocam nos entendimentos, constituindo-se, por isso, por um comportamento reflexivo e integrador, que serve para mudar o próprio eu do indivíduo e explicar o objeto, de modo a que o indivíduo funcione, em relação a ele, em equilíbrio cognitivo (Fosnot, 1998).

Para Vygotsky (1978), todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo decorrem da sua história social e são produto do desenvolvimento histórico-social da comunidade em que está inserido (Teoria Sociocultural). Vygotsky defende que a aprendizagem deve ser entendida como o resultado das interações com os outros, enfatizando os fatores externos no desenvolvimento das funções internas (aprendizagem). Na perspectiva do mesmo autor, qualquer função interna aparece primeiro no plano social (nas interações com outros) e só depois no plano interno. Note-se que os outros mais capazes (agentes mediadores) desempenham um papel fundamental neste processo. Assim sendo, ao abordar os processos de mediação, o autor destaca dois elementos básicos: as “*tools*” (ferramentas psicológicas), que têm a função de regular as ações sobre os objetos (operações externas), conduzindo a alterações; e os “*signs*” (signos), que regulam as ações e processos psicológicos do sujeito (operações internas), as quais não sugerem qualquer alteração no objeto. Neste contexto, enquanto os signos são meios de atividade interna, do domínio do indivíduo, a função das ferramentas é servir como condutor da influência humana no objeto da atividade. Vygotsky (1960/1981) descreve as ferramentas psicológicas como dispositivos que servem para dominar o processo mental do indivíduo, tais como: “*language; various systems for counting; mnemonic techniques; algebraic symbols system; works of art; writing; schemes, diagrams, maps and mechanical drawings; all sorts of conventional signs*” (p. 136-137).

No seguimento desta visão, percebe-se a importância dos mecanismos externos (sociais) na constituição dos mecanismos internos do indivíduo, em que o homem transforma as atividades externas (interpsicológicas – entre pessoas) em atividades internas (intrapsicológicas – interior do indivíduo), permitindo a aquisição de novos conceitos. Ou seja, uma atividade que antes precisava de ser mediada (regulação interpsicológica), passa a constituir-se como um processo voluntário e independente (regulação intrapsicológica) (Vygotsky, 1978, 1998). Vygotsky considerava então que o estado real de desenvolvimento de cada indivíduo pode ser superado para um plano potencial superior, desde que exista suporte em contextos socialmente favorecedores. Este processo é

explicado por recurso ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)<sup>10</sup> – um espaço de aprendizagem em que alguém mais capaz, neste caso os professores, cria pontes e andaimes que ajudam os estudantes a superar a sua situação real e progredir para uma situação de desenvolvimento superior: o nível a que podem potencialmente aceder (Vygotsky, 1978, 1998). É nesta ZDP que o processo de mediação ocorre e os professores, enquanto agentes mediadores, atuam de modos distintos e com recurso a diferentes ferramentas psicológicas. Daí a importância de compreender, não apenas a tipologia de ferramentas utilizadas, mas também o modo como os agentes mediadores as utilizam na interação com os outros (os estudantes). Hineline (1992) explica este processo através dos conceitos de discriminação e de generalização, afirmando que: *“to discriminate is to behave differently in different situations and to generalize is to behave similarly in different situations”* (p. 1276). Neste quadro, entende-se que o processo de mediação, para ser efetivo, deve responder às necessidades concretas da situação. Caberá, então, ao professor, em função das necessidades e respostas comportamentais dos estudantes, particularizar e/ou generalizar a sua intervenção mediadora.

Por último, importa considerar o modo como as relações sociais, estabelecidas ao longo deste processo, interferem nos entendimentos e aprendizagens dos estudantes. É, pois, essencial compreender de que forma os professores constroem, mantêm e desenvolvem interações positivas com os seus estudantes. Sem esquecer, naturalmente, o poder social (French & Raven, 1968) inerente ao processo de mediação.

### **O Poder Social**

O poder social, enquanto característica inerente às relações sociais (Potrac, 2005), materializa-se no efeito que a interação de um indivíduo, potencialmente

---

<sup>10</sup> ZDP: área potencial de desenvolvimento cognitivo, que é definida como a distância que medeia o nível de desenvolvimento atual de um indivíduo, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas autonomamente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas sob a orientação de outros mais capazes (Vygotsky, 1978).

mais capaz, tem sobre o comportamento de outra pessoa ou grupo de pessoas (McCroskey & Richmond, 1983; Potrac, 2005).

Assim entendido, o poder será a capacidade de influenciar outras pessoas a fazer algo que autonomamente não fariam, conduzindo os indivíduos a mudanças nos seus comportamentos, atitudes, crenças ou outras transformações (McCroskey & Richmond, 1983). Nesta perspetiva, o poder será uma característica omnipresente na vida social, com impacto, não só nos pensamentos do sujeito, como também nas interações com os outros (Tomlinson, 1998). Resgata-se ainda Hargreaves (1986), que definia poder como uma relação entre os agentes, cujo resultado era determinado pelo acesso a recursos relevantes e pelo uso de estratégias apropriadas em condições específicas de confronto com outros agentes.

Esta temática, atualmente em crescimento, tem sido estudada em diversas áreas, designadamente na Psicologia Social e no contexto Organizacional e Industrial (Bruins, 1999; Koslowsky & Stashevsky, 2005; Liao, 2008; Nygaard & Biong, 2010). Sendo ainda escassa no contexto da formação de professores, recentemente tem vindo a ganhar relevo na área do coaching (Groom, Cushion, & Nelson, 2012; Jones, Armour, & Potrac, 2002; Potrac, 2005; Potrac & Jones, 2011).

Na realidade, atendendo ao facto do processo de mediação integrar múltiplas interações entre o mediador e o mediado, a análise do poder social aporta reflexões importantes ao contexto da formação de professores, particularmente no que concerne à compreensão do papel dos agentes mediadores nos processos de aprendizagem. Com efeito, o nível de poder e de controlo que o professor exerce sobre os estudantes afeta, naturalmente, as interações que com eles vai estabelecer. Isto, porque o poder não é apenas imposto de cima, mas envolve o consentimento ativo dos grupos subordinados e o domínio das resistências através de processos de acomodação (McDonald & Birrell, 1999). Como advogam French e Raven (1968), é o reconhecimento destas hierarquias por aqueles sobre os quais o poder é exercido que, em última instância, determina o seu efeito. Assim, pode considerar-se que é a forma como o professor comunica com os estudantes que define, em grande medida, o tipo e a

extensão de poder exercido sobre eles (McDonald & Birrell, 1999). Face a este contexto, e considerando a natureza da interação (percepções dos outros), French e Raven (1968) identificam seis tipos de poder (Quadro 1).

**Quadro 1 - Tipos de Poder (French & Raven, 1968)**

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Poder <i>Legítimo</i></b>      | Deriva da posição da pessoa dentro de uma estrutura ou organização social particular e não da posse de um conjunto de qualidades especiais.   |
| <b>Poder <i>Expert</i></b>        | Resulta da acumulação de conhecimentos ou habilidades especiais, não só do facto de a pessoa as possuir, mas também pela percepção que os outros têm desse conhecimento.              |
| <b>Poder <i>Informacional</i></b> | Determinado pela qualidade da informação ou pela força de argumentação que a pessoa é capaz de apresentar com o objetivo de influenciar uma mudança no comportamento de outra pessoa. |
| <b>Poder <i>Referente</i></b>     | Determinado pela identificação individual com outra pessoa, que conduz ao desejo de querer “ser como ela”. Este poder é baseado no respeito pela pessoa.                              |
| <b>Poder de <i>Recompensa</i></b> | Emerge da capacidade de uma pessoa controlar as recompensas de dada ação, podendo ir além dos incentivos tangíveis, tal como a aprovação pessoal de alguém que gostamos.              |
| <b>Poder <i>Coercivo</i></b>      | Resulta da capacidade de uma pessoa punir dada ação de outra pessoa.  |

Como se observa no Quadro 1, os diferentes tipos de poder remetem para diferentes requisitos no processo de interação. Não obstante as diferenças entre si, poderão coexistir num mesmo espaço relacional. Ou seja, os diferentes tipos de poder abarcam diferentes valorações que não se excluem e que muitas vezes se complementam. Menciona-se a título de exemplo os poderes *legítimo* e *expert*. Enquanto o poder *legítimo* resulta da posição de um indivíduo numa determinada estrutura social, o poder *expert* deriva da acumulação de conhecimentos e habilidades especiais, associada à percepção que os outros têm desse conhecimento. Já o poder de *recompensa* e o poder *coercivo* resultam, por um lado, da capacidade de uma pessoa controlar as recompensas de determinadas ações (*recompensa*), mesmo que por mera aprovação pessoal; e, por outro lado, de punir uma dada ação (*coercivo*).

## Metodologia

O presente estudo, de natureza longitudinal e interpretativa, faz parte de um



trabalho mais vasto (o doutoramento da primeira autora em Ciências do Desporto), cujo propósito central é compreender o modo como o estudante do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários (EEFEBS), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), aprende a ser professor.

Na FADEUP, a formação de professores – curso de 2º Ciclo em EEFEBS - está repartida em dois anos. O primeiro ano (1º e 2º semestres) abarca as diferentes Unidades Curriculares de Formação Educacional Geral e as Didáticas Específicas; o 2º ano (3º e 4º semestres) integra as Unidades Curriculares de Estágio Profissional e os Tópicos de Educação Física e Desporto I e II.

O objetivo nesta pesquisa em concreto foi analisar e compreender, na perspetiva dos estudantes, o papel dos professores supervisores e dos professores das restantes Unidades Curriculares, enquanto agentes mediadores no seu processo de aprendizagem; mais especificamente, a relevância e a tipologia de ferramentas que estes utilizam e as interações que estabelecem para a aprendizagem dos estudantes.

### ***Procedimentos de recolha***

Partindo de um estudo extensivo, no qual foram incluídos todos os estudantes inscritos no 1º ano do 2º Ciclos em EEFEBS na FADEUP, no ano letivo de 2012/2013, no presente estudo participaram 9 estudantes. Os participantes foram selecionados recorrendo a um questionário e a uma entrevista semiestruturada, tendo em conta os seguintes critérios: i) prioridade no concurso ao 1º e 2º Ciclos de estudos na área da Educação Física; ii) instituição de conclusão do 1º Ciclo de estudos, média de acesso ao ensino superior; iii) perfil de prática desportiva (modalidade, razões, tempo de prática); iv) experiências profissionais na área do Desporto. Posteriormente, na tentativa de compreender o modo como os participantes aprendem a ser professores, aplicaram-se três entrevistas de grupo *focus* e três entrevistas individuais semiestruturadas. Os guiões incidiram em duas grandes temáticas - Aprendizagens Adquiridas (O quê? Como? Com quem? Onde?) e Agentes de

Mediação (caraterísticas, expetativas, tipo de relação, modo de intervenção). Estes instrumentos foram aplicados ao longo do 1º ano e do 1º semestre do 2º ano (no contexto do Estágio Profissional).

A validação das entrevistas foi efetuada em duas etapas. Na primeira, procedeu-se à validação de conteúdo, tomando como referência os objetivos do estudo e o quadro teórico relativo às ferramentas psicológicas da Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky e aos tipos de poder, decorrentes das interações sociais de French e Raven (1968). De seguida, os guiões foram sujeitos a análise por dois especialistas na área das Ciências do Desporto, que atestaram a sua adequação aos objetivos do estudo e respetivo quadro teórico. Na segunda etapa, para os guiões das entrevistas individuais, efetuou-se a validade facial, por recurso a uma entrevista piloto com um estudante com o mesmo perfil dos participantes no estudo. O propósito foi atestar a compreensibilidade e adequação das questões, bem como se a informação recolhida dava resposta aos objetivos definidos. De referir ainda que, no final da entrevista, o entrevistado foi convidado a pronunciar-se acerca do conteúdo da entrevista, tendo em conta os objetivos inicialmente apresentados.

### ***Procedimentos de análise***

Após a transcrição integral das entrevistas em grupo e individuais, procedeu-se à análise de conteúdo aos discursos, com recurso ao método de comparação constante (Patton, 2002). O objetivo foi identificar as semelhanças e dissemelhanças no modo como os diferentes professores medeiam o processo de aprendizagem dos estudantes. Para o efeito, utilizou-se o *software* de análise qualitativa Nvivo 10. O processo de análise foi efetuado através de procedimentos dedutivos e indutivos. Na componente dedutiva, os quadros teóricos da Teoria Sociocultura de Vygotsky e do poder social de French e Raven foram a base da definição das duas grandes temáticas: 1) *Ferramentas* e 2) *Interação social*. Na componente indutiva, o conteúdo informativo resultante do material recolhido permitiu aceder à tipologia de ferramentas utilizadas pelos professores (*Quais?*), bem como ao modo como eram utilizadas (*Como?*).

**Considerações Éticas**

O presente estudo teve o parecer favorável da Comissão de Ética da FADEUP (CEFADE 07/2012). Em termos de procedimentos foi solicitado a cada estudante uma declaração de consentimento livre e informado, que continha toda a informação relativa aos objetivos do estudo e tipologia de participação. A garantia de anonimato foi assegurada através da utilização de nomes fictícios.

**Resultados e Discussão**

Atendendo à estrutura curricular da FADEUP, que como referido integra dois anos letivos em contextos distintos (a faculdade e a escola), os processos de mediação que ocorrem revestem-se, naturalmente, de características distintas. Neste contexto, os estudantes destacaram o facto dos professores das diversas Unidades Curriculares recorrerem a ferramentas distintas e estabelecerem interações com configurações diferenciadas.

Pelo discurso dos participantes é possível depreender que estes atribuem maior importância às Didáticas Específicas e ao Estágio Profissional. Isso acontece por considerarem que nestes espaços as aprendizagens alcançadas são muito relevantes para o exercício da futura profissão. Com efeito, os estudantes apontam os professores destas Unidades Curriculares como sendo os principais agentes mediadores e influenciadores da sua aprendizagem. De referir que ao nível do Estágio Profissional o Professor Cooperante é o mediador mais ressaltado.

Avançando para uma análise micro, procurou-se particularizar as ferramentas identificadas pelos estudantes e o tipo de poder que percecionam como presente nas interações estabelecidas com os professores das diferentes Unidades Curriculares. A Figura 1 materializa essa informação e acrescenta a identificação de regularidades entre alguns intervenientes no processo formativo.

| Professores de outras UCs                  |                                       | Professores DEs                    |  |
|--|---------------------------------------|------------------------------------|--|
| Ferramentas                                |                                       |                                    |  |
| Quais?                                     |                                       |                                    |  |
| Exames/Testes                              | Trabalhos                             | Instrução                          |  |
|  | Métodos Expositivos                   | Documentos Didático-Pedagógicos    |  |
|  | Prática Pedagógica Simulada           | Reflexões                          |  |
|  |                                       | Encontros Pedagógicos              |  |
|  |                                       | Observação Pedagógica              |  |
| Situações Problema                         | Como?                                 |                                    |  |
| Ensino por Pares                           | Partilha de experiências e concepções |                                    |  |
| Como?                                      |                                       |                                    |  |
| Dirigido a todos os alunos (Generalização) |                                       | Disponibilidade e abertura         |  |
| Sem controlo regular                       |                                       | Atribuição de significados         |  |
| Centrado em tarefas (Excesso)              |                                       | Contextualização dos conhecimentos |  |
| Diretivo (Menor autonomia)                 |                                       | Interações                         |  |
| Interações                                 |                                       |                                    |  |
| Poder Legítimo                             |                                       | Poder Legítimo                     |  |
| Poder Expert                               |                                       | Poder Expert                       |  |
| Poder de Recompensa                        |                                       | Poder Referente                    |  |
|  |                                       | Poder de Recompensa                |  |

| Professores Cooperantes |  | Professores Orientadores          |  |
|-------------------------|--|-----------------------------------|--|
| Ferramentas             |  |                                   |  |
| Quais?                  |  |                                   |  |
|                         |  | Reuniões de Núcleo de Estágio     |  |
|                         |  | Comunicação via email             |  |
|                         |  | Portefólio                        |  |
|                         |  | Questionamento                    |  |
|                         |  | Negociação                        |  |
| Como?                   |  |                                   |  |
|                         |  | Dirigido ao aluno (Descriminação) |  |
|                         |  | e/ou aos alunos (Generalização)   |  |
| Com controlo regular    |  | Com controlo regular              |  |
| próximo                 |  | distante                          |  |
|                         |  | Autorregulado (Maior autonomia)   |  |
| Interações              |  |                                   |  |
|                         |  | Poder Legítimo                    |  |
|                         |  | Poder Expert                      |  |
| Poder Referente         |  |                                   |  |
| Poder de Recompensa     |  |                                   |  |

| Semelhanças                           |                         |
|---------------------------------------|-------------------------|
| Professores DEs                       | Professores Cooperantes |
| Ferramentas                           |                         |
| Quais?                                |                         |
| Instrução                             |                         |
| Documentos Didático-Pedagógicos       |                         |
| Reflexões                             |                         |
| Encontros Pedagógicos                 |                         |
| Observação Pedagógica                 |                         |
| Como?                                 |                         |
| Partilha de experiências e concepções |                         |
| Disponibilidade e abertura            |                         |
| Atribuição de significados            |                         |
| Contextualização dos conhecimentos    |                         |
| Interações                            |                         |
| Poder Informacional                   |                         |

**Figura 1 – Ferramentas e tipos de poder identificados pelos estudantes nos processos de mediação dos professores/formadores das UCs do 2ºCiclo em EEFEBS**

### Ferramentas

Os estudantes identificaram várias e distintas ferramentas utilizadas pelos professores das diferentes Unidades Curriculares. Em parte, a variabilidade de ferramentas encontra justificação na natureza das atividades/tarefas inerentes a cada uma delas. Relativamente ao modo como as ferramentas foram usadas nos processos de mediação, é de notar que se revestiram de contornos distintos ao longo do percurso formativo, nomeadamente ao nível da autonomia concedida aos estudantes, no modo como o processo é dirigido (individualização e/ou generalização), bem como na regularidade do controlo. Neste processo, as semelhanças entre alguns professores das Didáticas Específicas e os Professores Cooperantes, materializam-se na partilha de experiências e conceções, na disponibilidade e abertura frente às necessidades dos estudantes, nos significados que estes atribuem e na contextualização dos conhecimentos.

Como exposto na Figura 1, no 1º ano do curso, os estudantes valorizam os trabalhos solicitados pelos professores, designadamente a análise de documentos, a elaboração de progressões pedagógicas e o desenvolvimento do *dossier* da prática pedagógica. Segundo os participantes, estes

instrumentos estimulam o estudo autônomo e a reflexão crítica, uma vez que aquando da sua elaboração questionam os conhecimentos adquiridos face às exigências que a prática pedagógica lhes coloca:

(...) a professora inicialmente pedia-nos as fases de aprendizagem de cada estilo de nado (...) tivemos que fazer uma pesquisa e tivemos que ser sintéticos (...) na realização do dossier, a professora pedia-nos para fazer sempre o plano de aula e a reflexão da aula (...) se conseguimos chegar lá ou não, senão porquê e no quê que deveríamos dar mais ênfase na próxima aula (...) Acho que isso foi super importante. (E3.Clara:ref.9)

Depreende-se, portanto, que os estudantes ao estabelecerem um equilíbrio entre os processos de assimilação e de acomodação (Piaget, 1977), vão reestruturando os seus entendimentos e aprendendo, gradualmente, a valorizar a elaboração de alguns documentos pedagógicos (como por exemplo as unidades didáticas e os planos de aula).

Não obstante este reconhecimento, os estudantes apontam aspetos negativos, nomeadamente o excesso de tarefas nas Didáticas Específicas. Em particular, porque em alguns casos os trabalhos não são acompanhados de qualquer retorno; ou seja de uma qualquer correção da parte dos professores. A ausência de feedback de alguns professores das Didáticas Específicas, por exemplo dos planos e reflexões, é interpretada como um obstáculo à aprendizagem:

(...) acho que se perdeu muito tempo com teorias, com planos de aula e reflexões que nem sequer foram corrigidas, ou seja, não foram discutidas, não serviram de nada para a nossa aprendizagem digamos assim, do que propriamente algo que transferíssemos diretamente para a prática. (E3.Anita:ref.4)

Os estudantes destacam ainda a necessidade do processo de mediação assumir contornos mais individualizados, de modo a atender às dificuldades e problemas de cada um. Com efeito, a prevalência dos processos de mediação parece ser de generalização (para todos em simultâneo e sobre os mesmos

elementos), afastando-se, assim, das necessidades particulares de cada estudante. À luz de Vygotsky (1978, 1998), estes agentes mediadores não criam andaimes ajustados à ZDP dos estudantes. A fraca individualização que ocorre no 1º ano parece encontrar justificação no número elevado de estudantes, que frequentam este ciclo de estudos na FADEUP e no excesso de solicitações académicas dos professores destas Unidades Curriculares. Como referido, o acréscimo de tarefas solicitadas aos estudantes, resultante da compactação das Unidades Curriculares, constitui-se como um condicionalismo à aquisição de novas aprendizagens. Talvez seja este o motivo por que os estudantes referem que na maioria das Unidades Curriculares do 1º ano se limitam a reproduzir conhecimentos nos momentos formais de avaliação.

Outra ferramenta mencionada pelos participantes, foi o ensino por pares e o ensino simulado, ocorrido em algumas Didáticas Específicas. Contudo, os participantes revelam que apenas aprendem quando a esta ferramenta é aliada uma instrução clara por parte do professor, principalmente aquando das práticas pedagógicas no contexto real de ensino (a escola). Neste espaço, os estudantes valorizam os professores que observam atentamente o seu desempenho e que, posteriormente, nos encontros pedagógicos após cada aula, analisam em conjunto os problemas decorrente da prática. A análise mais valorada é aquela que utiliza não apenas o discurso verbal, mas que utiliza outros recursos, como a apresentação de vídeos e de imagens, a apresentação de exemplos práticos de ensino (métodos de ensino, estratégias de gestão, entre outras), tanto positivos como negativos, bem como a exposição de situações-problema. Tudo isso contribuiu para ajudar os estudantes a prever e a antecipar algumas situações reais de ensino:

(...) aprendi diferentes formas de ensinar Ginástica (...) A professora deu-nos algumas aulas na faculdade, onde demonstrava tipos de aulas diferentes e foi por aí que aprendemos... E depois na prática pedagógica ela insistia que nós fizéssemos práticas diferentes. (E3.João:ref.6)

Esta valorização está de acordo com os resultados de Silva e Schnetzler (2006), dos quais ressalta a utilização deste tipo de ferramentas como pontos fortes da mediação pedagógica dos professores. Como advogam Rodrigues e

Baía (2012), a integração de vários métodos pedagógicos, pelos agentes formadores, responde às necessidades de apoio das fases de desenvolvimento dos estudantes, conseguindo, assim, criar os andaimes necessários ao seu desenvolvimento, de modo a evoluir para um nível superior (Vygotsky, 1978, 1998).

Os estudantes realçam ainda a capacidade de alguns professores do 1º ano, principalmente das Didáticas Específicas, transmitirem o objeto de conhecimento de forma cuidada e organizada, evidenciando o efeito da linguagem nos processos de aprendizagem, tal como é veiculado por Vygotsky (1986).

Em suma, os estudantes identificam dois grupos distintos de professores no 1º ano de formação. Os que tendem a instrumentalizar o processo, baseando a sua intervenção na transmissão e reprodução de conceitos, sem a desejável contextualização, e despojada de preocupações motivacionais; e os que apelam a uma participação ativa dos estudantes (alguns docentes das Didáticas Específicas), recorrendo à negociação e colaboração, em que a procura da autonomia do estudante é estimulada. Os estudantes valorizam, portanto, os professores que os ajudam a priorizar e a sistematizar os conhecimentos de forma a conduzir a novas aprendizagens (Rodrigues & Baía, 2012).

Relativamente ao 2º ano, embora as ferramentas designadas sejam semelhantes, as diferenças identificadas são ao nível da tipologia de intervenção do Professor Cooperante e do Orientador da Faculdade, resultando do teor dos processos de mediação dos intervenientes. Enquanto os Professores Cooperantes intervêm mais ao nível das atividades/tarefas da escola, os Orientadores da Faculdade focam-se no controlo da documentação institucionalizada:

Até agora só corrigiu o Projeto de Formação Individual. Teve a apresentação do projeto que também nos ajudou (...) mas de resto é a partir das reuniões, falar de aspetos gerais, até agora muito focados no estudo científico, não muito no trabalho da escola. (E5.Mateus:ref.1)

Quando se comparam os dois anos de formação, é observável que o processo de mediação dos professores das Didáticas Específicas e dos

Professores Cooperantes é similar. No que ao Estágio Profissional concerne, os estudantes salientam o papel do Professor Cooperante, enquanto elemento mediador de um processo mais controlado e individualizado, criando, assim, um ambiente mais favorável às aprendizagens dos estudantes. De facto, a regulamentação do Estágio Profissional prevê a presença constante do Professor Cooperante nas diversas tarefas (em grupo e individuais) que o estudante-estagiário tem de realizar.

Os participantes referem que a intervenção do Professor Cooperante ocorre regularmente após as aulas (leccionadas e observadas). Para tal, recorre ao questionamento a fim de conduzir o estudante a refletir acerca da própria prática, na procura de soluções. Além disso, ao contrário do que acontece no 1º ano, os estudantes reconhecem um acompanhamento regular e próximo dos Professores Cooperantes no processo de conceção e elaboração de documentos:

Sim, ele dá sempre um feedback (...) ele pede para nós estabelecermos datas de entrega (...) e estabelecemos junto com ele. Depois sempre que chega a essa data, na reunião seguinte ele dá-nos um feedback sobre os documentos que entregamos. (E4.Anita:ref.3)

É de notar que este acompanhamento é percebido como mais diretivo numa fase inicial do estágio, para gradualmente conceder mais autonomia aos estudantes. É perceptível, portanto, que os Professores Cooperantes (agentes mediadores) procuram atuar na ZDP de cada estudante, conduzindo-os, progressivamente, a níveis superiores de confiança e de autonomia (Rodrigues & Baía, 2012). Este processo de autonomização, mencionado como individualizado, está patente nas distintas orientações prestadas pelos Professores Cooperantes nos processos de planeamento (com ou sem entrega antecipada dos planos) e nos encontros pedagógicos. Ao nível da leção, todos parecem atribuir elevada autonomia e responsabilidade aos estudantes, porquanto os deixam lecionar, intervindo somente no final das aulas.

É nos encontros pedagógicos com cada estudante, que decorrem logo após o final das aulas, que os Professores Cooperantes particularizaram a sua intervenção. De facto, as condições em que estes agentes atuam (tempo,



espaço e núcleo de estudantes estagiários com três ou quatro elementos), permitem-lhes ter em conta a individualidade de cada um, concebendo, assim, a possibilidade de discriminar o processo de mediação (Hineline, 1992). Quanto à intervenção generalizada, ocorre usualmente nas reuniões de núcleo de estágio, sendo abordados problemas comuns, mesmo que experienciados em situações diferentes:

(...) os feedbacks das aulas são sempre no final da aula (...) o que pode acontecer depois é haver um pormenor ou outro que na reunião ela se lembre e debate com o núcleo, por uma questão de aprendizagem.  
(E4.Índia:ref.4)

Nas reuniões de núcleo de estágio, que decorrem num dia fixo por semana, os Professores Cooperantes delineiam tópicos de discussão pertinentes para a formação dos estudantes, com tendência a privilegiar processos de aprendizagem ativos - questionando e incentivando a tomada de decisão e outorgando espaço para se debaterem ideias, concepções e crenças. Além disso, definem e negociam planos de intervenção. Efetivamente, parece ser neste espaço formativo de orientação que os professores supervisores procuram criar ambientes favoráveis à discussão, à análise das possibilidades de intervenção e à reflexão acerca das práticas pedagógicas (Urzua & Vasquez, 2008). O mesmo é defendido por Dam e Blom (2006), para quem os estudantes são capazes de aprender enquanto experimentam e refletem sobre as suas ações, sendo importante que o mentor lhes dê espaço para o fazerem. Como afirmam Rodrigues e Baía (2012), importa que no processo de mediação, os professores mostrem exigência e ética para ajudar os seus estudantes a tornarem-se autores dos seus próprios percursos, incentivando-os e ajudando-os a tomar decisões, a resolver problemas, a enfrentar a dúvida e o risco, e sobretudo a serem pró-ativos na busca das melhores experiências de desenvolvimento e de aprendizagem.

Acresce que o processo de mediação dos Professores Cooperantes, além de ocorrer nos espaços formais mencionados, estende-se a outros espaços informais (sala de professores, bar,...) ao longo da semana (E4.Maria:ref.8). Estas interações fora do contexto formal são igualmente percecionadas como

momentos de aprendizagens.

(...) não é só às terças (na reunião do núcleo de estágio), durante a semana qualquer coisa que surja é sempre discutido (...) a ela (PC) alerta para o que ainda deve ser feito (...) e ajuda a melhorar (...) (E4.Maria:ref.8)

A observação pedagógica é outra ferramenta que os estudantes valorizam nos dois anos de curso, embora apenas reconheçam o seu verdadeiro valor no decurso do Estágio Profissional. Nas Didáticas Específicas, a observação pedagógica culmina numa reflexão de grupo, mas usualmente não existe retorno dos professores, nem tão pouco, existe partilha com os colegas observadores. Ademais, quando a observação é realizada através de instrumentos de observação sistemática, utilizados apenas por certos professores, os estudantes não lhes reconhecem valor formativo. Consideram que a gestão e controlo do tempo das aulas, não são os fatores mais importantes para o seu processo de aprendizagem. Pelo contrário, os estudantes valorizam a observação e análise dos incidentes ocorridos na aula, das atividades propostas, da ação do professor e da reação dos alunos, sendo este o processo observacional implementado por algumas Didáticas Específicas e no Estágio Profissional:

Eu não concebo por exemplo um professor que queira fazer as reflexões à base de instrumentos de observação sistemática. (...) a mim interessa-me é a qualidade do tempo, como é que foi a prestação dos professores naquela aula, o que dali posso retirar para melhorar na minha prestação enquanto professora. (E3.Índia:ref.6)

No que concerne ao papel dos Orientadores da Faculdade na mediação da aprendizagem, os estudantes colocam-nos numa posição distinta face aos restantes professores, atribuindo-lhes um papel de agente “controlador” e avaliador do processo e não de agente mediador das suas aprendizagens. Segundo os estudantes, os Orientadores da Faculdade intervêm esporadicamente no processo de Estágio Profissional, em algumas reuniões e visitas pontuais à escola (uma visita por período escolar):

Acho que podia acompanhar mais (...) falta uma ligação superior à escola, na forma como nós realmente estamos a cumprir com algumas coisas, se nós já aplicamos o MED que depois acaba por ser importante e eles perguntam-nos isso no relatório (...) ter um pouco mais de atenção para algumas situações que possam acontecer na escola. (E5.Mateus:ref.5)

Todos os estudantes afirmam que o auxílio prestado por estes agentes se centra, essencialmente, na componente documental do Estágio Profissional, designadamente na elaboração do Projeto de Formação Inicial (PFI) e no estudo de investigação. O acompanhamento faz-se em reunião de núcleo de estágio (processo de generalização) e, frequentemente, por email (processo de discriminação):

(...) individualiza na medida em que corrige tudo ao pormenor e é extremamente exigente para todos em igual (...) individualiza na medida em que é capaz de mandar um email a dizer tens estas referências de livros que podes consultar, portanto ela trata cada um mesmo como um estagiário e não como aquele núcleo. (E5.Índia:ref.4)

Observa-se, por conseguinte, que os estudantes distinguem os Orientadores da Faculdade pela acessibilidade e disponibilidade, pela exigência na qualidade dos trabalhos e pela abertura à troca e discussão de ideias. Por outro lado, a maioria dos estudantes considera que os Orientadores da Faculdade deviam assumir um papel mais ativo no processo de orientação em contexto real de ensino, porquanto consideram que estes revelam pouca familiarização com as práticas diárias do Estágio Profissional.

Importa ainda evidenciar que dois estudantes (Daniel e Índia) valorizam a intervenção do Orientador da Faculdade, pela exigência e rigor que colocam na correção dos documentos pedagógico-didáticos, ajudando-os a identificar problemas da prática pedagógica e a encontrar possíveis estratégias. A preocupação com a evolução dos estudantes também é veiculada pelos mesmos participantes:

Há aquela preocupação efetiva, por parte da professora X, com a

evolução do estudante-estagiário, permitindo sempre aprender com a tentativa-erro e tendo sempre em conta que quem está no terreno é a professora cooperante (...) (GF5.Índia:ref.21)

(...) pensei que ele (orientador da faculdade) estaria sempre mais relacionado com os aspetos da faculdade e não tanto com a escola (...) O que eu encontrei foi que realmente ele se preocupa com tudo aquilo que tem a ver com a faculdade e vai além disso (...) (E5.Daniel:ref.26)

Relativamente ao modo como as ferramentas são utilizadas, algumas semelhanças foram identificadas entre o 1º e o 2º anos. Observa-se uma valorização dos estudantes pelo papel mediador dos professores que vão além da mera identificação dos problemas e da mera correção dos erros, ajudando - os a atribuir significado às aprendizagens e a serem capazes de justificar as suas decisões:

E mesmo quando nós tínhamos que fazer planos de aula, o facto de estar predisposto, tal como outros professores, nós irmos lá e ele nos corrigir, explicar o porquê, o porque faz mais sentido assim e não assim. (E3.Sissa:ref.4)

Com efeito, a capacidade de alguns professores das Didáticas Específicas e dos Professores Cooperantes contextualizarem o conhecimento académico na prática, é deveras valorizada. Como adverte Rogers (2011), pese embora o desenvolvimento epistemológico acerca do que é ser professor seja um elemento chave no desenvolvimento profissional dos estudantes, sem os processos de aprendizagem e os conhecimentos contextualizados, o impacto sobre o seu desenvolvimento não é significativo. O mesmo é defendido por Silva e Schnetzler (2006), ao reforçarem a importância da articulação entre significados ao longo dos processos formativos.

### ***Interação Social***

No entendimento dos estudantes, diferentes tipos de poder coexistem nas interações que os professores estabelecem com eles ao longo do processo de mediação. Além disso, os mesmos tipos de poder, designadamente os poderes

*legítimo*, *expert* e de *recompensa*, identificados em professores distintos, são referenciados tanto positiva como negativamente no processo de aprendizagem dos estudantes. Por seu lado, o poder *informacional* é designado como uma característica presente em alguns professores das Didáticas Específicas e nos Professores Cooperantes, sendo considerado benéfico ao processo de aprendizagem. O poder *referente* também se salienta nas interações estabelecidas com os Professores Cooperantes. Os estudantes deixam claro que conseguem adquirir mais aprendizagens quando o clima relacional entre eles e os agentes é positivo. Isto é, quando vivenciam uma relação de partilha e de companheirismo, em que a sinceridade, a compreensão e, por vezes, a amizade marcam presença. Esta tipologia de interações foi identificada ao longo de todo o processo formativo, sendo mais visível no Estágio Profissional, nomeadamente na relação dos estudantes com os Professores Cooperantes.

No discurso dos estudantes, percebe-se que é através das relações de poder estabelecidas com os agentes mediadores, que estes influenciam mais ou menos o processo de aprendizagem. Mesmo que os estudantes reconheçam o poder *expert* em todos os agentes mediadores, aludem de forma negativa ao poder *expert* de certos professores do 1º ano. Tal não se deve à falta de conhecimento, mas à sua dificuldade em transmitir esse conhecimento.

Na perspetiva dos estudantes, a sua aprendizagem terá sido condicionada pelos métodos utilizados por alguns destes agentes, bem como pelo menor grau de adequação das atividades às suas características e necessidades:

Eu acho que o que difere é a transmissão de conhecimentos. Por um lado, aqueles que têm algo que está completamente planeado e que têm de transmitir de qualquer forma e feitio (...) E a outra via de professores, que eu acho que é a mais adequada, é a que partilha do ensino. Partilha de conhecimento, não só aquele que está estipulado, mas também a experiência que eles já tiveram (...) (E3.Anita:ref.6)

Tal como lembram Silva e Schnetzler (2006), no processo de mediação da aprendizagem, o professor deverá deter o domínio do conhecimento dos conteúdos a serem transmitidos, bem como a capacidade de os transformar,

tornando-os pedagogicamente acessíveis, compreensíveis e possíveis de serem apropriados pelos estudantes. Esta evidência remete para a necessidade dos professores (neste caso de alguns professores das Unidades Curriculares do 1º ano) melhorarem o processo de mediação ao nível das operações externas (interpsicológicas), para que os conhecimentos possam ser verdadeiramente interiorizados (Vygotsky, 1978, 1998).

Além disso, os estudantes associam o poder *legítimo* (pela negativa) de alguns professores à sua atitude e postura absolutista e dominadora, que parece sobrepor-se aos restantes tipos de poder:

Eu acho que é um abuso de poder, porque eles não se organizam, não trabalham para isso, não nos passam as informações. (E3.Anita:ref.2)

Esta característica parece ser um entrave à aprendizagem dos estudantes em algumas Unidades Curriculares do 1º ano, porquanto tendem a cumprir as tarefas por mera obrigação. Com efeito, por se reconhecerem incapazes de pensar e refletir criticamente acerca do significado das tarefas, os estudantes afirmam que não aprenderam com estes professores e apenas se limitaram a reproduzir o que lhes foi transmitido. Percebe-se, assim, que os professores que manifestam negativamente o poder *legítimo*, não conseguem influenciar os estudantes, ao ponto de promoverem mudanças nos seus entendimentos e desenvolverem a autonomia no uso desses conhecimentos (McCroskey & Richmond, 1983). Além disso, nas aulas lecionadas por estes professores, os participantes lamentam o facto de não haver uma articulação dos conhecimentos com as suas experiências e não terem espaço para argumentar e expor as suas crenças e concepções. É, portanto, visível que nestas interações o contexto histórico e cultural, revelado pelas experiências resultantes de outras interações sociais (Vygotsky, 1978), não foi incorporado no processo formativo. Por conseguinte, as visões divergentes, que apelam à constante negociação de significados, não foram rentabilizadas e a aquisição de novos conhecimentos ficou comprometida.

Os estudantes preferem antes o poder *informacional* de alguns professores das Didáticas Específicas e dos Professores Cooperantes. Os primeiros, pela qualidade na transmissão dos conhecimentos - conteúdo claro, contextualizado

e pertinente aos olhos dos estudantes. Os segundos, pela concessão de espaço para exporem e confrontarem crenças e concepções, clarificando e argumentando algumas das suas ideias, num processo de constante negociação de significados.

Os estudantes reportam-se ainda ao poder de *recompensa* de alguns professores, não tanto pelos incentivos tangíveis como a avaliação (classificação final), mas pela sua capacidade de acompanharem de forma cuidada os seus trabalhos, corrigindo-os, sem deixar de os incentivar. No que respeita aos incentivos tangíveis, os estudantes não se mostram minimamente recompensados, principalmente nas Didáticas Específicas, porquanto consideram que as classificações são atribuídas ao grupo, independentemente do investimento individual de cada um. A não valorização do trabalho e a ausência de interação individual também gerou nos estudantes um sentimento de não recompensa:

Porque se formos a ver, temos todo aquele trabalho a planear, a pensar que estratégias podemos utilizar numa aula, como é que conseguimos controlar uma turma, como é que vamos organizar a turma e depois chegamos a uma escola, à prática pedagógica e vemos um professor a falar para o lado, a fazer tudo menos a olhar para o que tanto trabalho nos deu. (E3.Joana:ref.4)

Outro tipo de poder reconhecido pelos estudantes foi o poder *referente*: negativamente – quando mencionam alguns professores das Unidades Curriculares do 1º ano (E3.Anita:ref.4); positivamente – quando aludem aos Professores Cooperantes, que consideram profissionais exemplares (E5.Índia:ref.8):

(...) eu aprendi exatamente o tipo de professor que eu não quero ser, a partir dos exemplos que eu tive de professores (...) como é que professores que estão no mestrado em ensino, que estão precisamente ali para nos ensinar a ser bons professores fazem precisamente o contrário daquilo que nos dizem para fazer. E nós que os devíamos ter como exemplos (...) (E3.Anita.ref.4)

(...) a experiência dela (professora cooperante) e esta atitude que, de certa forma, vão ser um guia para mim ao longo dos anos. É um exemplo a seguir. (E5.Índia:ref.8)

Os estudantes tendem a tomar os Professores Cooperantes como modelos de referência para a sua atuação (Anderson, 2007; Silva & Schnetzler, 2006), quer no presente, quer no seu futuro profissional, pois ao considerá-los bons professores, desejam tornar-se como eles.

## **Conclusão**

Os estudantes identificaram um conjunto de ferramentas idênticas que são objeto de utilização pelos professores das diferentes Unidades Curriculares, sendo que as diferenças se justificam, essencialmente, pela natureza das atividades/tarefas de cada Unidade Curricular. Nas Unidades Curriculares do 1º ano, fundamentalmente nas Didáticas Específicas, as ferramentas valorizadas são o ensino por pares e o ensino simulado – quando acompanhadas de instruções dos professores; os trabalhos e os diferentes recursos expositivos (vídeos, imagens, exemplos práticos/demonstrações e situações-problema). No 2º ano, concretamente no Estágio Profissional, foram destacadas ferramentas como o questionamento e as reuniões de núcleo de estágio. A elaboração de documentos didático-pedagógicos e os encontros pedagógicos, logo após as aulas lecionadas, foram também ferramentas valorizadas em ambas as etapas formativas (1º e 2º anos). Embora a observação pedagógica e a reflexão também fossem relatadas, apenas foram reconhecidas como ferramentas benéficas no decurso do Estágio Profissional, pois o modo como foram utilizadas marcou a diferença.

As dissemelhanças ocorrem essencialmente no modo como os diferentes professores medeiam o processo de aprendizagem. As diferenças evidenciadas mostram que o controlo regular e próximo das atividades/tarefas realizadas pelas estudantes, equilibrado com a orientação para a autonomia, bem como uma mediação que privilegia o indivíduo (discriminação), favorecem o processo de aprendizagem.



Na perspetiva dos estudantes, o processo de mediação difere ao longo da sua formação, tendendo a melhorar ao nível das atividades externas (interpsicológicas) em contexto de Estágio Profissional. É neste espaço formativo que os conhecimentos parecem ser verdadeiramente interiorizados (atividade intrapsicológica) e não meramente reproduzidos, como ocorria na maioria das Unidades Curriculares do 1º ano.

Relativamente às interações estabelecidas entre os estudantes e os agentes mediadores, os mesmos tipos de poder, designadamente os poderes *legítimo*, *expert* e de *recompensa*, identificados em agentes distintos, são referenciados não apenas pela positiva, mas também pela negativa nos processos de aprendizagem dos estudantes. No que concerne ao poder *expert*, apesar de os estudantes reconhecerem que alguns professores possuem conhecimento, consideram que os métodos de ensino utilizados são desadequados. O poder *legítimo* é desapreciado pelo recurso a atitudes e posturas absolutistas e dominadoras por parte de alguns professores do 1º ano. Por último, o poder de *recompensa* é apontado como prejudicial na ausência de reconhecimento ao investimento individual dos estudantes por parte de determinados professores do 1º ano, nomeadamente nos momentos de avaliação. Relativamente ao poder *informacional*, sendo uma característica comum a alguns professores das Didáticas Específicas e Professores Cooperantes, é considerado benéfico ao processo de aprendizagem. O poder *referente* é reconhecido apenas nas interações estabelecidas com os Professores Cooperantes. Os estudantes deixam claro que conseguem adquirir mais aprendizagens quando o clima relacional entre eles e os agentes é positivo (partilha, companheirismo e compreensão). Esta tipologia de interações, identificada ao longo de todo o curso, é mais saliente no Estágio Profissional, mais especificamente na relação com os Professores Cooperantes.

## Agradecimentos



Estudo integrado no projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT): *O papel do estágio profissional na (re)construção da identidade profissional no contexto da Educação* (PTDC / DES / 115922 / 2009).

## Referências

- Abedinia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 706-717.
- Anderson, D. (2007). The role of cooperating teachers' power in student teaching. *Education*, 128 (2), 307-323.
- Anh, D. T. K., & Marginson, S. s. m. u. e. a. (2013). Global learning through the lens of Vygotskian sociocultural theory. *Critical Studies in Education*, 54(2), 143-159.
- Bruins, J. (1999). Social power and influence tactics: a theoretical introduction. *Journal of Social Issues*, 55(1), 7-14.
- Cattley, G. (2007). Emergence of Professional Identity for the Pre-Service Teacher. *International Education Journal*, 8(2), 337-347.
- Dam, G. T. M., & Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 647-660.
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of Teacher Education and Professional Identity among Novice Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404.
- Fosnot, C. T. (1998). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem (S. Costa, trad.). In C. T. Fosnot (Ed.), *Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica* (25-50). Porto Alegre: Artes Médicas.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1968). The bases for social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. Ann Arbor Michigan: University of Michigan Press.
- Groom, R., Cushion, C. J., & Nelson, L. J. (2012). Analysing coach–athlete 'talk in interaction' within the delivery of video-based performance feedback in elite youth soccer. *Qualitative Research in Sport, Exercise & Health*, 4(3), 439-458.
- Hargreaves, J. (1986). *Sport, Power and Cultura*. Cambridge: Polity Press.
- Hineline, P. (1992). A self-interpretative behavior analysis. *American Psychologist*, 47, 1274-1286.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2002). Understanding the coaching

- process: a framework for social analysis. *Quest* (00336297), 54(1), 34-48.
- Koslowsky, M., & Stashevsky, S. (2005). Organizational values and social power. *International Journal of Manpower*, 26(1), 23-34.
- Liao, L.-F. (2008). Knowledge-sharing in R&D departments: a social power and social exchange theory perspective. *International Journal of Human Resource Management*, 19(10), 1881-1895.
- MacPhail, A. (2011). Professional Learning as a Physical Education Teacher Educator. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(4), 435-451.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1983). Power in the classroom: teacher and student perceptions. *Communication Education*, 32(1).
- McDonald, M. G., & Birrell, S. (1999). Reading sport critically: a methodology for interrogating power. *Sociology of Sport Journal*, 16, 283-300.
- Nygaard, A., & Biong, H. (2010). The influence of retail management's use of social power on corporate ethical values, employee commitment, and performance. *Journal of Business Ethics*, 97(1), 87-108.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and reserch Methods*. (3a ed.). Newbury Park, California: SAGE Publications.
- Piaget, J. (1977). *Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking.
- Potrac, P. (2005). Coache' Power. In R. Jones, K. Armour & P. Potrac (Eds.), *Sports Coaching Cultures: From practice to theory* (pp. 150 - 171). London and New York: Routledge.
- Potrac, P., & Jones, R. L. (2011). Power in coaching. In R. Jones, P. Potrac, C. Cushion & L. T. Ronglan (Eds.), *The Sociology of Sports Coaching* (pp.135-150). London and New York: Routledge.
- Rego, T. C. (1999). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Robinson, M., Anning, A., & Frost, N. (2005). "When Is a Teacher Not a Teacher?": Knowledge Crea- tion and the Professional Identity of Teachers within Multi-Agency Teams. *Studies in Continuing Education*, 27(2), 175-191.
- Rodrigues, M. A., & Baía, M. C. (2012). Mediação e acompanhamento na formação, educação e desenvolvimento profissional. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(7), 199-205.

- Rogers, G. (2011). Learning-to-Learn and Learning-to-Teach: The Impact of Disciplinary Subject Study on Student-Teachers' Professional Identity. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 249-268.
- Silva, L., & Schnetzler, R. (2006). A mediação pedagógica em uma disciplina científica como refe- rência formativa para a docência de futuros professores de biologia. *Ciência & Educação (Bauru)*, 12(1), 57-72.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465.
- Tomlinson, A. (1998). Power: domination, negotiation and resistance in sports cultures. *Journal of Sport and Social Issues*, 22(3), 235-240.
- Urzua, A., & Vasquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1935-1946.
- Vygotsky, L. S. (1960/1981). *The instrumental method in psychology* (pp.134-143). Armonk, New York: M.E. Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto; L. S. M. Barreto; S. C. Afeche trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. V. (1996). A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (107-121). Porto Alegre: Artes Médicas.

## **CAPÍTULO 5**

### **Aprender a ser professor em contexto de estágio: um estudo com recurso a *timelines* em entrevistas de natureza biográfica**

**Patrícia Gomes**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal CIFI2D,  
Universidade do Porto, Portugal

**Paula Queirós**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal CIFI2D,  
Universidade do Porto, Portugal

**Paula Batista**

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal CIFI2D,  
Universidade do Porto, Portugal

**Resumo**

O objetivo do estudo é procurar compreender o papel das experiências emocionais no processo de aprender a ser professor. Seis estudantes-estagiários de Educação Física construíram *timelines* com o registo dos momentos do estágio que consideraram significativos para a sua aprendizagem e, posteriormente, foram entrevistados. A análise foi efetuada por recurso aos princípios de codificação da Ground Theory (Glaser e Strauss, 1999). Os dados evidenciaram que o estágio é marcado por um “choque com a realidade” (Hüberman, 2000), em que as emoções negativas se sobrepõem às emoções positivas. As experiências positivas, por conferirem confiança e motivação aos estudantes-estagiários, geraram um maior envolvimento no processo de aprendizagem. Aprender a ser professor configura-se como um processo de transformação, em resultado do envolvimento emocional, que ocorre pela interação com o contexto e o apoio dos orientadores.

**Palavras-chave:** Processo de Aprendizagem; Estágio Profissional; Experiências Emocionais; *Timeline*.

**Learning to be a teacher in professional practicum: a study using *timelines* on biographical interviews****Abstract**

The study aims to understand the role of emotional experiences in the process of learning to be a teacher. Six Physical Education preservice teachers constructed timelines with the significant moments of their school placement that contribute for their learning and, after this, they were interviewed. The content were analyzed according to the coding principles of Ground Theory (Glaser and Strauss, 1999). The data evidenced that the school placement is marked by a "shock with reality" (Hüberman, 2000), in which negative emotions overlap the positive emotions. Positive experiences, that give confidence and motivation to the preservice teachers, create more involvement in the learning process. Learning to be a teacher is a process of transformation, resulting of the emotional involvement that occurs through interaction with the context and the

support of the supervisor.

**Keywords:** Learning Process; School Placement; Emotional Experiences; Timeline.

### **Aprender a ser profesor en contexto de prácticas: un estudio con *timelines* en entrevistas de naturaleza biográfica**

#### Resumen

El estudio tiene como objetivo comprender el papel de las emociones en el proceso de aprender a ser profesor. Seis estudiantes de prácticas de Educación Física construyeron *timelines* con los momentos de prácticas que contribuirán para su aprendizaje, siendo posteriormente entrevistados. El contenido fue analizado de acuerdo con los principios de codificación de la Ground Theory (Glaser y Strauss, 1999). Los datos evidenciaron que las prácticas están marcadas por un "choque con la realidad" (Hüberman, 2000), en que las emociones negativas se superponen a las emociones positivas. Las experiencias positivas, por contribuirán para la confianza y motivación de los estudiantes de prácticas, llevan a una mayor participación en el proceso. Aprender a ser profesor se configura como un proceso de transformación, en resultado de la implicación emocional, que ocurre por la interacción con el contexto y el apoyo de los supervisores de prácticas.

**Palabras-clave:** Proceso de Aprendizaje; Prácticas; Experiencias Emocionales; *Timeline*.

#### Introdução

Aprender a ser professor é um processo complexo e multifacetado, resultante da interpretação e atribuição de significados a novas experiências, sendo influenciado pelas características individuais de cada estudante, pelas vivências anteriores à formação (Cornelissen e Wyk, 2007) e pela interação com o meio e com outros agentes (e.g. Anh e Marginson, 2013; Geijssel e

Meijers, 2005; Goel *et al.*, 2010; MacPhail *et al.*, 2014). Ao longo do percurso formativo para a docência, os conhecimentos, as competências, as habilidades, as atitudes e os valores que os estudantes adquirem resultam da apropriação de significados, que evoluem ao longo das experiências proporcionadas pelo meio social. Neste processo, os estudantes podem colocar questões a partir dos seus próprios problemas, construindo, desconstruindo e reconstruindo conceitos (Fosnot, 1998). Perante este entendimento, considera-se que o processo de aprendizagem ocorre quando o estudante se envolve cognitivamente e emocionalmente com a sua biografia pessoal (Dowling, 2011) e os diferentes contextos com que contacta, construindo um conhecimento prático na interação com os outros e com o meio. A aquisição de conhecimentos resulta das transformações ao nível da estrutura mental do estudante, envolvendo a reorganização de percepções e a formação constante de novas relações com o conhecimento, *“que resulta não de uma leitura direta da experiência, mas sim como resultado da atividade mental construtiva na qual e pela qual as pessoas leem e interpretam a experiência”* (Coll, 2000, p. 107).

Aprender a ser professor pode, assim, ser entendido como um processo de construção contínua do estudante (Fosnot, 1998), que face à sua biografia (vivências pessoais) e concepções prévias, quando confrontado com novas experiências na relação com o outro e com o meio, se mostra capaz de atuar desenvolvendo novos modelos mentais. O processo de aprendizagem, segundo uma perspetiva sócio construtivista (Vygotsky, 1896-1934; Luria, 1902-1977; Leontiev, 1904-1979), sustenta este entendimento de aprendizagem. Do ponto de vista da investigação, vários são os estudos que evidenciam esta perspetiva (Meijer *et al.*, 2011; Timoštšuk e Ugaste, 2010, 2012), apontando para um processo de ensino focado em experiências concretas e contextualmente significativas. Para Vygotsky (1978), todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo (funções internas), inerentes à aprendizagem, decorrem da sua história social e são produto do desenvolvimento histórico-social da comunidade em que está inserido (fatores externos). Neste processo, o estado real de desenvolvimento de cada indivíduo pode ser superado para um plano potencial superior – zona de



desenvolvimento proximal (ZDP)<sup>11</sup>—, desde que exista suporte em contextos socialmente estimulantes (Vygotsky, 1978, 1998). Com efeito, e como refere o mesmo autor, aprender implica a existência de alguém mais capaz (que no contexto da formação, particularmente no estágio, são os professores orientadores), que crie pontes e andaimes que ajudem os estudantes a superar a sua situação real e a progredir para uma situação de desenvolvimento superior.

A aprendizagem pode, assim, ser vista como uma produção social de significados na relação entre as experiências situadas do indivíduo (Anh e Marginson, 2013) e os novos *insights* (Goel *et al.*, 2010). Por outras palavras, a aprendizagem resulta de uma interface entre as experiências pessoais dos estudantes e o confronto com o contexto social, cultural e institucional, sendo a construção do “eu” profissional um processo biográfico, cognitivo, relacional e situacional. Biográfico, pela singularidade da história de cada um e as suas múltiplas vivências (Dubar, 1997), que pressupõe um modo particular de agir, reagir e interagir com os diferentes contextos; Cognitivo, pela capacidade de cada um interpretar e atribuir significados às suas vivências, na interação com os outros e com o meio, ao organizar cada experiência com as próprias estruturas lógicas e entendimentos (Fosnot, 1998); Relacional e situacional, pela ligação dialética entre o indivíduo e o contexto social (Vygotsky, 1978), uma vez que a interação social e contextualizada é o que permite ao estudante confrontar-se com os conflitos cognitivos, negociando e desenvolvendo um conjunto de significados e pontos de vista alternativos, que influenciam os seus modelos mentais. Por esta razão, analisar os processos mentais do estudante passa por procurar compreender o modo como os conhecimentos e comportamentos mudam e os fatores que estão associados a essas mudanças. Neste campo, alguns autores (Meijer *et al.*, 2011; Schutz *et al.*, 2006; Timoštšuk *et al.*, 2016; Timoštšuk e Ugaste, 2012) veiculam a importância de associar a análise das experiências emocionais ao processo de aprendizagem

---

<sup>11</sup> ZDP: área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia o nível de desenvolvimento atual de um indivíduo, determinado pela sua capacidade de resolver problemas autonomamente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas sob a orientação de outros mais capazes (Vygotsky, 1978).

dos estudantes, porquanto consideram que aprender é um processo emocionalmente desafiador, com forte impacto no desenvolvimento profissional e pessoal de cada indivíduo (Meijer *et al.*, 2011; Timoštšuk e Ugaste, 2012).

### ***O papel das emoções na aprendizagem***

Embora se reconheça um importante papel das emoções nas operações mentais dos professores (Mayer *et al.*, 2000), as pesquisas no âmbito da psicologia educacional são ainda pouco representativas (Goetz *et al.*, 2015). Na verdade, pouco se sabe acerca do papel das emoções no processo de aprender a ensinar, nem como as experiências emocionais dos professores se relacionam com as suas práticas de ensino ou como o contexto sociocultural interage com as emoções dos professores (Sutton e Wheatley, 2003). Outros elementos pouco explorados são o modo como os professores regulam as suas emoções, a relação entre as emoções e as motivações, e como essas experiências emocionais podem influenciar o desenvolvimento profissional do professor (e.g. Geijsel e Meijers, 2005; Sutton e Wheatley, 2003).

Nias (1996, p. 294) refere “*neither cognition nor emotion can be separated from the social and cultural forces which help to form them and which are in turn shaped by them*”. Assim, tal como a aprendizagem, as emoções<sup>12</sup> emergem de um processo relacional que envolve transações pessoa-ambiente nas diferentes configurações de uma atividade, dependendo tanto de uma dimensão social (interações com o contexto e outros intervenientes) como da representação pessoal, apresentando diferentes implicações na ação dos indivíduos (Schutz *et al.*, 2006). Tal significa, que o julgamento ou avaliação que envolve a interpretação de uma transação pessoa-ambiente são influenciados pelo significado, pela relevância ou pelas preocupações do indivíduo (Roseman e Smith, cit. por Sutton e Wheatley, 2003). Ou seja, as emoções são formas de ser e estar no mundo, que emergem de julgamentos

---

<sup>12</sup> Um processo emocional consiste numa rede de mudanças de uma variedade de subsistemas (ou componentes) do organismo, essas componentes incluem a avaliação, a experiência subjetiva, as mudanças fisiológicas, a expressão emocional e as tendências de ação (Sutton e Wheatley, 2003).

conscientes e inconscientes em relação aos sucessos percebidos, na obtenção de metas ou na manutenção de padrões ou crenças (Schutz *et al.*, 2006). Pode-se, assim, considerar que as emoções são transações que integram contextos sócio-históricos (Sutton e Wheatley, 2003) e podem ser interpretadas como formas socialmente construídas e pessoalmente experienciadas (Schutz *et al.*, 2006). Por esta razão, Franks (2001) argumenta que as emoções vão determinar a escolha de modelos centrais para a identidade profissional docente e o desempenho do professor. Neste âmbito, Sutton e Wheatley (2003) identificam vários elementos que podem influenciar a ação do professor. Primeiro, enfatizam o poderoso papel das emoções negativas em atrair atenção e foco, bem como os efeitos na memória, por facilitarem a lembrança de experiências intensas; por outro lado, reforçam que as emoções negativas podem reduzir a motivação intrínseca do professor, ao contrário das emoções positivas. Segundo, sugerem que os professores que experienciam emoções positivas podem gerar mais ideias e estratégias que os ajudam a desenvolver habilidades para a resolução de problemas. Terceiro, os estados emocionais podem influenciar as atribuições para as causas das situações sucedida (e.g. a raiva promove a atribuição de responsabilidades a outras pessoas e a tristeza a forças situacionais). No entanto, importa considerar a “avaliação” neste processo de influência das emoções nas ações dos indivíduos, percebendo que um mesmo evento externo não conduz às mesmas emoções e que é fundamental atender ao papel da cultura na compreensão das emoções (Sutton e Wheatley, 2003).

Face a este quadro, no contexto da formação de professores, o acesso a uma melhor compreensão do modo como ocorre a aprendizagem de estudantes no decurso do estágio, requer perceber como as emoções orientam os seus modos de pensar, de decidir, de agir e de interagir (Meijer *et al.*, 2011; Timoštšuk *et al.* 2016; Timoštšuk e Ugaste, 2012).

### ***O estágio enquanto espaço de aprendizagem***

Na formação inicial de professores, o estágio profissional é considerado

como uma das etapas mais importantes no processo de aprender a ser professor (Alarcão e Tavares, 2003; Batista e Queirós, 2013; Lange e Burroughs-Lange, 2017; O'Sullivan, 2003), porquanto permite aos estudantes mobilizarem os conhecimentos e as habilidades adquiridas anteriormente, para a prática diária da escola (Batista e Queirós, 2013). A prática de ensino em contexto real, em resultado do desempenho de papéis profissionais sob orientação de professores experientes, permite incorporar um roteiro sociocultural (e.g. normas, valores, hábitos, costumes e práticas), que concorre para o desenvolvimento de um conhecimento profissional situado (Sirna et al., 2010). De facto, é no contexto real de ensino que os estudantes se deparam com conflitos entre o que conhecem e o que encontram, sendo pela interação com o outro e com o meio, que acedem a um conjunto de significados que influenciam as suas funções internas. A aprendizagem resulta, assim, de práticas sociais contextualizadas, em que os estudantes interagem e participam ativamente num contexto histórico-social, que os ajuda a dar significado às suas ações (Wenger, 1998). Neste entendimento, aprender a ser professor é vinculado como sendo um processo de tornar-se membro de uma determinada comunidade (profissional), que implica, acima de tudo, a capacidade de comunicar e agir de acordo com conhecimentos e normas específicas. Este processo é designado por Sfard (1998), de metáfora da participação - "participar " e "fazer parte"-, visto que envolve o movimento do estudante-estagiário de uma participação mais periférica para uma participação mais central (legítima), em que o estudante se sente capaz de participar ativamente nas práticas sociais do grupo, modificando e adaptando as suas aquisições ao contexto. Ou seja, os estudantes tendem a mover-se de uma participação periférica para uma participação plena, que Lave e Wenger (1991) designam de "participação periférica legítima".

É com base neste entendimento que vários autores (Macphail *et al.*, 2014; Ten Dam e Blom, 2006; Timoštšuk e Ugaste, 2010) consideram a constituição de comunidades de prática<sup>13</sup> importantes no processo de formação

---

<sup>13</sup> As comunidades de prática são aqui entendidas como a vivência em contexto real de prática profissional, num grupo seletivo de pessoas, que partilham experiências e configuram propósitos, de acordo com interesses comuns (Lave e Wenger, 1991)

inicial. Nestes espaços, de partilha e cooperação entre pares (núcleo de estágio), destaca-se o papel fundamental de um membro mais experiente - o professor cooperante<sup>14</sup> (Alarcão e Tavares, 2003; Batista e Queirós, 2013) que assume tarefas fundamentais no suporte aos estagiários. Weiss e Weiss (2001) reforçam a influência marcante do professor cooperante, afirmando que os *“cooperating teachers are the most powerful influence on the quality of the student teaching experience and often shape what student teachers learn by the way they mentor”* (p. 134). Neste âmbito, alguns aspetos positivos na relação que se estabelece entre estes agentes parecem sobressair, tais como o apoio emocional, biográfico e formativo do professor cooperante (Cardoso *et al.*, 2016), sendo que as boas relações interpessoais podem facilitar e favorecer a aprendizagem dos estudantes-estagiários. Por esta razão, importa encarar a supervisão como uma prática interativa e colaborativa, em que o professor cooperante passa a ser cada vez menos um modelador da prática e cada vez mais um co-construtor da prática (Clarke *et al.*, 2014), realizando um acompanhamento consubstanciado não apenas na reflexão do “quê e do “como”, mas também do “porquê da prática”. Este processo permitirá ao estudante-estagiário aceder a níveis de pensamento e padrões de ação superiores, com reflexos no processo de aprendizagem e, consequentemente, na transformação do estudante numa pessoa diferente (Illeris, 2014).

Aprender a ser professor caracteriza-se, portanto, por um permanente envolvimento pessoal, relacional e situacional, em que as experiências emocionais emergem inevitavelmente relacionadas com os papéis e funções inerentes à profissão, experienciados pela primeira vez em contexto de estágio. As experiências emocionais dos estudantes-estagiários intensificam as experiências de ensino vivenciadas no estágio profissional, requerendo a capacidade de pensar, agir, integrar e aplicar habilidades em situações e condições diferentes e com grupos e pessoas distintas (Timoštšuk e Ugaste 2012; Timoštšuk *et al.*, 2016).

Neste quadro, o presente estudo tem como propósito central procurar

---

<sup>14</sup> O professor cooperante está presente diariamente na escola cooperante, garantindo a orientação e supervisão dos estudantes-estagiários, no decorrer das atividades de Estágio Profissional.

compreender o papel das emoções no processo de aprender a ser professor de estudantes-estagiários. Especificamente, pretende-se dar resposta às seguintes questões:

1. Que experiências emocionais marcam os estudantes-estagiários na primeira etapa do estágio?
2. Quais as dificuldades que os estudantes-estagiários identificaram na fase inicial do estágio e como as superaram?
3. Como é que os estudantes-estagiários percebem as experiências emocionais no processo de aprender a ser professor?

## **Metodologia**

### ***Contexto do estudo e participantes***

Participaram no estudo seis estudantes-estagiários (quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 22 e os 23 anos), do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), do ano letivo 2013-2014. Na FADEUP, a Unidade Curricular de Estágio Profissional (EP) decorre no segundo ano do curso (3º e 4º semestres) e incorpora duas componentes - a prática de ensino supervisionada (PES) e o relatório de EP. A PES estrutura-se em três áreas de desempenho: i) Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem – conceção, planeamento, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem em EF; ii) Participação na Escola e Relações com a Comunidade – colaboração nas atividades do plano da escola e no desporto escolar - e iii) Desenvolvimento Profissional – participações em formações, conferências, seminários e elaboração de um estudo de investigação-ação. O EP decorre em núcleos de estágio (NE) constituídos por dois a quatro estudantes-estagiários, supervisionados por um professor cooperante da escola e um orientador da faculdade. Neste estudo, os participantes pertenciam a núcleos de estágio distintos, de escolas situadas na região do grande Porto.

### Procedimentos de recolha

A recolha de dados foi efetuada por recurso a uma entrevista de tipo biográfico, conduzida pelo método *Timeline Interview*, em que o entrevistado é convidado a representar visualmente os acontecimentos que considera significativos para o seu processo de aprendizagem. Os benefícios do uso deste tipo de entrevista biográfica centram-se na possibilidade de vincular as atividades de aprendizagem com outros acontecimentos no espaço e no tempo (Adriansen, 2012). Para o efeito, no decorrer do primeiro semestre do EP, especificamente no primeiro período letivo (2013/2014) do ensino básico e secundário, os estudantes-estagiários foram convidados a preencher uma linha do tempo com escritos e/ou desenhos relativos ao vivenciado nesse período, tendo por base três grandes temas: emoções, dificuldades e aprendizagens (ver exemplo na Figura 1).

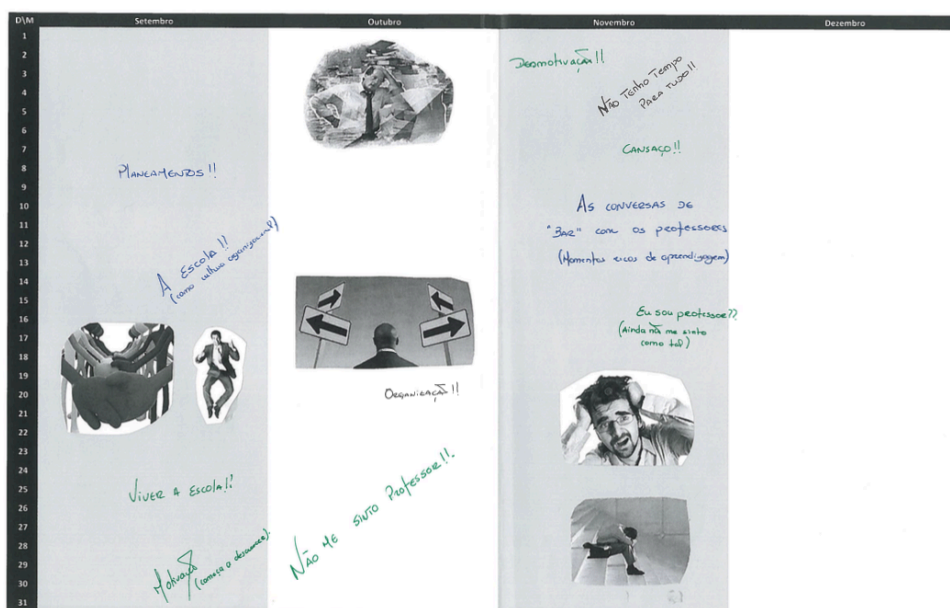


Figure 1 - Timeline do João

No término desta etapa de EP foi conduzida uma entrevista atendendo a duas fases: exploração aberta dos registos efetuados, para permitir aos participantes expressarem livremente os seus pontos de vista (Leung, 2010); e uma entrevista semiestruturada, tendo por base as atividades desenvolvidas no EP e aprendizagens adquiridas, aprofundando assim os dados emergentes da

timeline. Aqui, o importante não era a forma como as histórias eram contadas, mas, principalmente, a forma como as histórias se relacionavam com o que acontecia na vida dos entrevistados e como reagiam em relação à mesma (Adriansen, 2012). Ambas as etapas de entrevista foram sujeitas a gravação áudio e objeto de anotações em caderno relativas à postura dos entrevistados, hesitações ou outras ações visualmente relevantes durante o seu discurso.

O presente estudo teve parecer favorável da Comissão de Ética da FADEUP (CEFADE 07/2012), tendo sido solicitado a cada participante uma declaração de consentimento livre e informado, bem como assegurado o anonimato pela utilização de nomes fictícios.

### **Procedimentos de análise**

A análise dos dados foi efetuada em duas etapas distintas, na primeira foram reunidas as seis *timelines* e as entrevistas foram transcritas integralmente. Na segunda, ambas as fontes de informação (*timelines* e entrevistas) foram analisadas de acordo com os princípios de codificação da *Ground Theory* (codificação, aberta, axial e seletiva) (Glaser e Strauss, 1999). Assim, separadamente, foi efetuada uma leitura cuidada dos elementos presentes nas *timelines* e das transcrições, para de seguida se proceder à codificação aberta tendo em conta o propósito do estudo. Da codificação aberta passou-se à fase de comparação, contrastação e agregação, realizada entre os elementos de equipa de investigação, na procura de identificar padrões condutores da definição dos grandes temas. Da análise das *timelines* emergiram três temas: i) envolvimento afetivo; ii) confronto situacional; e iii) aquisições; já dos dados das entrevistas, resultou mais um tema: iv) interações com outros e com o meio (Quadro 1).



**Quadro 1 - Temas emergentes da análise de dados**

|   |  |
|---|--|
| <b>Envolvimento afetivo</b>               | Emoções veiculadas pelos estudantes-estagiários, que de alguma forma, geraram conflito nas suas estruturas mentais e mudanças no decurso do estágio.   |
| <b>Confronto situacional</b>              | Conflitos gerados pelas dificuldades, que os estudantes-estagiários identificaram, em resultado do confronto com as tarefas e exigências da profissão docente.   |
| <b>Aquisições</b>                         | Conhecimentos e competências referenciadas pelos estudantes-estagiários, como adquiridas no processo de estágio.   |
| <b>Interações com outros e com o meio</b> | Momentos de contato dos estudantes-estudantes com outros agentes (elementos do núcleo de estágio, alunos e professores do grupo de Educação Física) ou com o contexto sociocultural da escola, na qual emergiram reações significativas. |

Fonte: Elaboração dos autores

Em articulação com a análise efetuada, os resultados são organizados em duas componentes: na primeira são reportadas as experiências resultantes dos padrões globais da análise das *timelines* de todos os estudantes-estagiários, em resultado da identificação das semelhanças e dissemelhanças; e na segunda são apresentados os perfis individuais de três estudantes-estagiários, que se destacaram pelas tipologias diferenciadas que evidenciaram.

De referir que na representação gráfica dos resultados oriundos das *timelines*, a temática envolvimento afetivo (positivo e negativo) está representada com o sinal (\_\_\_\_) e o confronto situacional (dificuldades) e aquisições com o sinal (-----). Dos resultados provenientes das entrevistas, a identificação dos excertos foi efetuada com o nome fictício do participante, a sigla “ref.” e respetivo número.

## Resultados

### ***Do perfil global aos perfis individuais dos estudantes-estagiários***

Um primeiro dado que emergiu da análise das *timelines* construídas pelos estudantes-estagiários foi a existência de um *confronto situacional* (materializado nas dificuldades sentidas na prática), resultando em emoções predominantemente negativas. Numa fase inicial (setembro/outubro), os estudantes-estagiários mencionaram como dificuldades, o trabalho em núcleo

de estágio e as tarefas de preparação e realização do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente a avaliação diagnóstica, a seleção de tarefas de aprendizagem, a gestão e o controlo da disciplina dos alunos da turma. Já numa fase posterior (novembro), os estudantes-estagiários destacaram o volume de trabalho e a necessidade de tomarem decisões, evidenciando cansaço e desmotivação. Neste período marcado por um *envolvimento afetivo* negativo, dois estudantes-estagiários refletem inclusive sobre o seu papel e desempenho como professores, sentindo dúvidas relativamente à sua identidade como docentes.

Não obstante este padrão predominante, os estudantes-estagiários destacaram *aquisições* ao nível da intervenção pedagógica, que se para alguns estudantes-estagiários não foram suficientes para superarem as emoções negativas, noutros geraram um *envolvimento afetivo* bastante positivo, porquanto sentiram confiança, motivação e satisfação no desempenho das suas funções.

Um *envolvimento afetivo* positivo foi igualmente evidenciado por alguns estudantes-estagiários logo na fase inicial do EP (setembro/outubro), marcado pelo entusiasmo e motivação, em resultado da descoberta da cultura profissional, das interações positivas com a comunidade escolar e da realização das primeiras tarefas relacionadas com a preparação do ensino. Estes estudantes-estagiários valorizaram a oportunidade de “viver a escola” como professores, partilhando os espaços e conhecimentos de um grupo profissional. Na perspetiva dos estudantes-estagiários, foi através deste processo de integração e *interação com o contexto e com os outros*, que foram descobrindo o papel do professor na escola e o verdadeiro sentido do ensino da Educação Física.

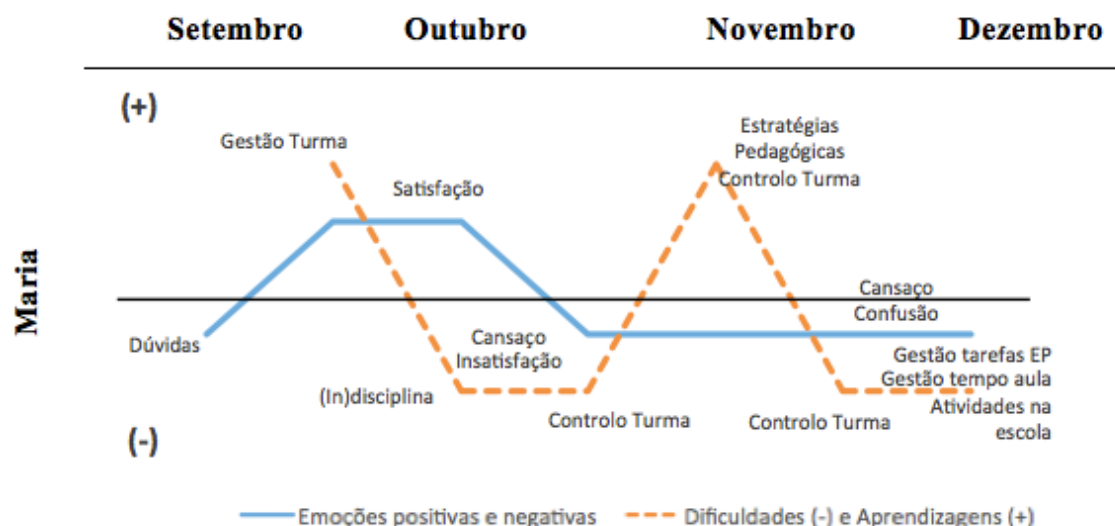
Outro dado que emergiu do perfil global das experiências emocionais experienciadas pelos estudantes-estagiários, é que o *envolvimento afetivo* negativo é maioritariamente desencadeado pelas dificuldades geradas pelo *confronto situacional*, sendo este o principal mecanismo para novas aprendizagens. Já as *aquisições* são, geralmente, associadas ao *envolvimento afetivo* positivo, e adquiridas fundamentalmente pelas interações estabelecidas

pelos estudantes-estagiários com o contexto e outros agentes.

Não obstante as similitudes identificadas nas experiências emocionais evidenciadas pelos estudantes-estagiários, a análise de cada caso em particular colocou em evidência que o desenvolvimento dos estudantes-estagiários é um processo distinto, individualizado e não linear. De entre os participantes no estudo, face às particularidades evidenciadas, foram selecionados três casos para efeitos de aprofundamento e apresentação: A Maria, cujo percurso foi marcado pela desilusão, resultante, principalmente, de um confronto situacional negativo; a Sissa, com um percurso inconstante, mas de acentuado desenvolvimento e a Índia, com um percurso marcado por um constante estado de sobrevivência.

### ***Maria – Aprender a partir do confronto situacional no contexto de estágio***

A Maria, não obstante as dúvidas que evidenciava no início do EP acerca do que iria encontrar, depressa as superou, dando lugar a um envolvimento afetivo positivo, marcado pela satisfação (Figura 2).



**Figura 2 - Timeline da Maria: emoções positivas e negativas, aquisições e dificuldades**  
Fonte: Elaboração dos autores

Nesta fase inicial do EP, a Maria valorizava muito o contacto com os alunos na escola, embora fosse neste contexto que enfrentara os primeiros

desafios do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente os relacionados com a gestão e organização da turma. Face a este confronto situacional, de resolução complexa, a estudante admitiu a importância de planejar e organizar de forma adequada o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Maria: ref.10), reconhecendo as dificuldades na realização desta tarefa, principalmente nas modalidades em que tinha menor domínio da matéria de ensino.

*“São poucas as pessoas que têm noção do difícil que é planejar uma aula de EF, porque não é só dizer vou fazer este exercício. Além de escolher os exercícios temos que definir os objetivos que queremos. Primeiro temos objetivos para a aula e depois em função dos objetivos escolhemos os exercícios e depois temos que perceber qual é a melhor forma de organização da turma, das tarefas e fazer a gestão do material e do tempo (...) é stressante e esgotante.”* (Maria: ref.10).

Não obstante esta atitude positiva perante os desafios, ao longo desta primeira etapa de EP, os conflitos provenientes de uma turma problemática e o volume de trabalho inerente ao processo de ensinar (planejar, atuar e gerir, refletir e ajustar), conduziram a Maria a um estado de cansaço constante que, por sua vez, fez emergir um sentimento de desinteresse e insatisfação. Embora a estagiária conseguisse resolver alguns dos problemas relacionados com o controlo da turma e adquirir ferramentas ao nível das estratégias pedagógicas, as dificuldades neste âmbito tenderam a persistir. Com efeito, foi nesta busca constante de soluções para os problemas, que a Maria percebeu a necessidade de reajustar o planeamento ao contexto, às características da turma e às especificidades das modalidades lecionadas:

*“Nas estratégias para controlo da turma, percebi que nunca posso ou nunca podia ter uma estratégia definida como uma rotina (...) Tinha que variar sempre, tanto era sentá-los para explicar o exercício, como ir para o quadro e fazer desenhos (...) Percebi que nunca podia ser o mesmo,*

*tinha sempre que variar se numa modalidade estava a fazer de determinada forma, na outra tinha que encontrar uma forma mais eficaz de transmitir as coisas.” (Maria: ref.18).*

Já no final deste primeiro período letivo, além do controlo da turma, a Maria apontou dificuldades ao nível da gestão do tempo de aula, que foram sendo superadas pela reflexão acerca da prática que, gradualmente, possibilitou a reconstrução de entendimentos acerca do processo de ensino-aprendizagem:

*“(...) comecei a perceber que se calhar colocava demasiadas tarefas para as aulas (...) muitas vezes falava com a minha PC e ela dizia “está atenta ao tempo porque não estás a conseguir cumprir com a aula que planeias” e eu dizia, se calhar a estratégia não é estar atenta ao tempo, é retirar tarefas à aula e não o tempo às tarefas” (Maria: ref.14)*

Nesta fase, a Maria também destacou a desorientação que sentiu aquando da realização de uma das atividades da escola (corrida do Pai Natal), na medida em que não lhe foi conferida autonomia para atuar na melhoria de aspetos organizativos que considerava essenciais:

*“(...) esta tal confusão, prende-se com a primeira atividade que tivemos de organizar. A corrida do pai-natal (...) se calhar por não termos autonomia que estava à espera de ter e como estávamos muito dependentes dos professores, foi um bocado confuso, porque, no ano passado foi assim e tinha de ser assim e havia coisas que não tinham ficado muito claras para nós (...)” (Maria: ref.15).*

Embora a *timeline* da Maria revele um envolvimento afetivo maioritariamente negativo (após outubro), resultante dos conflitos gerados pelas exigências situacionais, a estudante-estagiária reconheceu que foram as constantes dificuldades que lhe permitiram consciencializar-se das suas

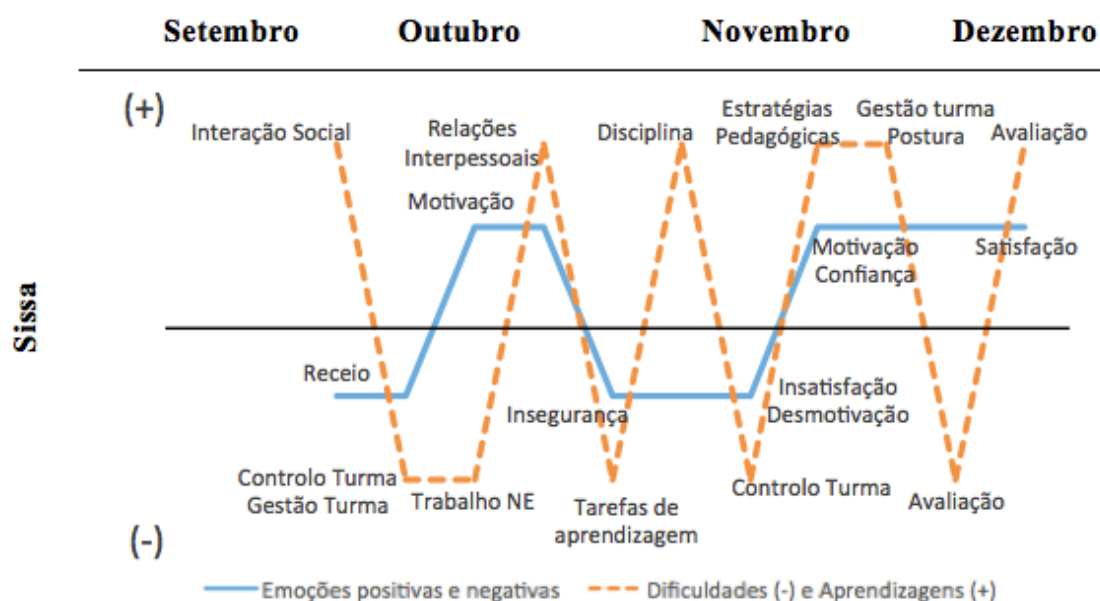
fraquezas e necessidades e, simultaneamente, a estimularam na procura de soluções para os problemas que surgiam:

*“O facto de sentir mais dificuldade nada disso me desmotivou, aliás isso foi das coisas que também contribuiu para eu querer e saber que tinha de fazer mais pesquisa, procurar alternativas, mais soluções e deu para perceber que é isto que gosto de fazer (...) só me ajudaram a perceber onde é que estavam as minhas fragilidades e aquilo em que precisava de apostar mais e melhorar.” (Maria: ref.5)*

Não obstante as experiências emocionais positivas terem sido as que mais motivaram a Maria para o EP, esta reconheceu que os momentos de dificuldade foram os que mais a impulsionaram a aprender.

### **Sissa – Aprender pela participação e negociação**

O percurso da Sissa foi claramente marcado por altos e baixos (Figura 3), sendo que a componente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem foi a que mais contribuiu para este estado emocional.



**Figure 3 - Timeline da Sissa: emoções positivas e negativas, aquisições e dificuldades**  
Fonte: Elaboração dos autores

Inicialmente, a Sissa revelava receio pelo desconhecido, que foi sendo superado pelo apoio emocional que encontrou nos colegas de NE desde o primeiro contacto com o EP. Nesta fase inicial do EP, a Sissa considerou as discussões com o NE e a partilha de experiências fundamentais para superar os seus receios e dificuldades, particularmente ao nível do controlo e gestão da turma. A Sissa valorizava não só a interação social com os colegas de estágio como com o contexto, conforme espelha o seu discurso:

*“(...) porque foi através das nossas discussões e da nossa união que conseguimos ultrapassar alguns destes receios e partilhar experiências (...) falávamos muito sobre este primeiro contato com os alunos (...) porque era uma fase em que ainda nos estávamos a dar a conhecer, não sabíamos se havíamos de ser mais exigentes, se deveríamos de ser mais flexíveis. Ajudamo-nos através dessa partilha de experiências e percebemos que foi um bocadinho diferente entre todos, o que veio corroborar com aquela ideia de que todo depende do contexto.”* (Sissa: ref.3)

Embora a interação com os colegas de estágio fosse interpretada como benéfica à sua aprendizagem, a Sissa também identificou alguns conflitos no seio do grupo. No entanto, foram estes conflitos relacionais que desencadearam novas aquisições, em resultado do processo de negociação de entendimentos e significados, que lhe permitiam aprender a lidar com as pessoas que possuíam objetivos distintos e defendiam perspetivas diferentes:

*“(...) apesar de ter sido muito importante houve também problemas entre (os elementos do) grupo, na forma como lidávamos uns com os outros. Éramos todos muito diferentes e tínhamos vidas diferentes (...) Acho que era um pouco a questão dos objetivos, não sei se teríamos todos os mesmos objetivos e era um bocadinho difícil. Nesta fase inicial que era tão importante o trabalho de grupo, nem todos tinham esse interesse. Havia pessoas mais individualistas e outras que queriam realmente*

*partilhar.”* (Sissa: ref.6)

O contacto com a prática pedagógica, face às dificuldades sentidas, foi marcado pela insegurança e alguns momentos de insatisfação e desmotivação. Contudo, estes momentos também foram marcados pela autorregulação da Sissa, que na busca de soluções, conseguiu adquirir aprendizagens ao nível da intervenção pedagógica e construir, pela prática e reflexão, o seu próprio conhecimento:

*“(...) eu senti que não me podia guiar apenas pelas estratégias que conhecia ou que existiam na teoria, só na prática é que sentia se uma estratégia que tinha definido anteriormente funcionava na aula, então aprendi que alterar estas estratégias não tinha problema nenhum, antes pelo contrário só no momento é que eu saberia aquilo que deveria aplicar.”* (Sissa: ref.9)

Outra dificuldade apontada pela Sissa centrou-se nos condicionalismos sentidos pelas diretrizes do grupo de EF, uma vez que, por vezes, não tinha espaço para tomar decisões e colocar em prática algumas ideias que defendia:

*“Mais dificuldades na avaliação e também um bocado no ensinar, devido aos condicionalismos da própria escola (...) o facto de ter lecionar de determinada forma ou abordar determinadas modalidades, foi mais difícil porque ia um bocadinho contra aquilo em que acreditava (...)”* (Sissa: ref.16)

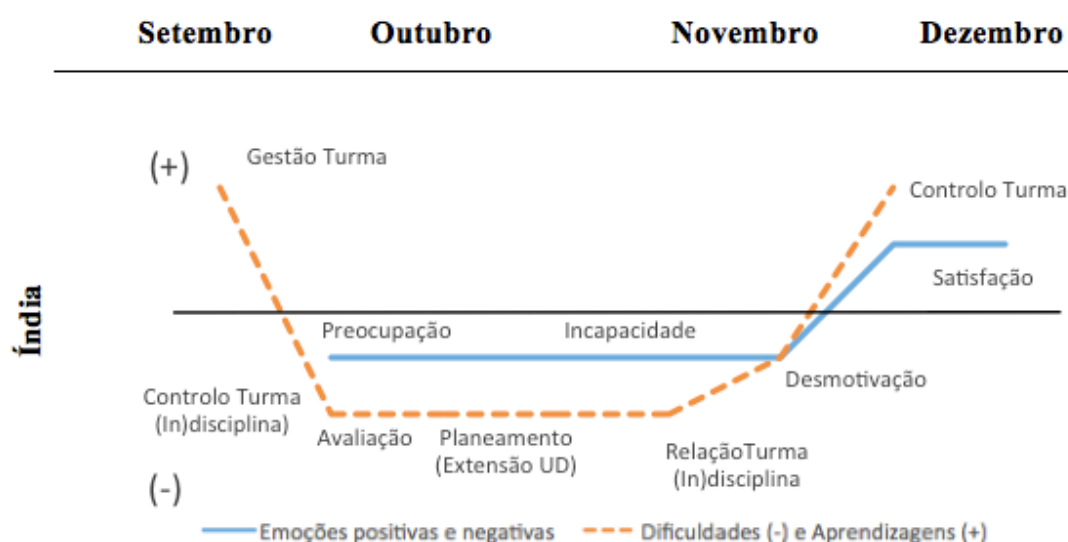
Neste quadro experiencial, foram os sucessos e insucessos que originaram a trajetória irregular do processo de aprendizagem da Sissa, sendo os momentos de superação os que mais a estimulavam a aprender. Não obstante, a Sissa também reconhece a importância dos momentos difíceis no seu processo de aprendizagem, uma vez que a levaram a refletir sobre as suas práticas:



*“Os sucessos deram-me confiança e fizeram-me acreditar ainda mais naquilo que fazia, nas minhas decisões. Os insucessos foram momentos que se calhar deitavam-me um bocadinho abaixo (...) mas passado uns dias com a reflexão via tudo de outra forma.”* (Sissa: ref.8)

### **Índia – Aprender sobrevivendo e descobrindo uma nova identidade**

O percurso da Índia foi marcado por um constante estado de sobrevivência (Figura 4), em resultado das dificuldades de estabelecer uma relação positiva com os alunos da turma.



**Figura 4 - Timeline da Índia: emoções positivas e negativas, aquisições e dificuldades**  
Fonte: Elaboração dos autores

O primeiro contato da Índia com a turma foi referenciado como um momento positivo que a sensibilizou. Contudo, ao longo do primeiro período letivo, os constantes conflitos gerados pelas tarefas inerente ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos (e.g. avaliação diagnóstica, o planeamento das unidades didáticas (UD) e o controlo da turma), originaram sentimentos negativos, como a preocupação, a incapacidade e a desmotivação:

*“(...) eu sentia bastante frustração, porque sentia que não conseguia*

*aderir da mesma forma a todos os alunos ou pelo menos estar com todos” (Índia: ref.1) “(...) tinha dificuldades em lidar com a indisciplina e em mostrar aos meus alunos que gostava deles, Tinha dificuldade em muita coisa que ao longo do ano admito que não consegui ultrapassar.” (Índia: ref.9)*

No decurso deste período, a Índia revelou essencialmente problemas no controlo da turma e na tomada de decisões durante as aulas:

*“(...) a aula até podia estar bem organizada mas com o decorrer da aula, o ter os alunos perto de mim e se eles fizessem alguma asneira eu ficava desmotivada e já não conseguia pensar com a mesma clareza e já não conseguia improvisar (reajustar) da mesma forma.” (Índia: ref.2)*

Face à instabilidade emocional patente, a Índia também evidenciou dificuldades em ajustar a sua identidade pessoal às exigências do contexto profissional, particularmente de reajustar a sua postura enquanto professora aos comportamentos inadequados dos alunos, vivenciando alguns conflitos nesta passagem de estudante para professora. Esta carga emocional negativa colocou em causa a sua confiança e até mesmo a continuidade no EP. Apesar deste estado emocional negativo, os poucos momentos positivos que ia vivenciando davam-lhe alento e incentivo para continuar o processo formativo:

*“(...) houve coisas que não consegui superar porque não consegui superar o estado emocional da desmotivação e de tristeza (...) Enquanto professora estas dificuldades puseram muito em causa a minha confiança em querer seguir esta área. Os (momentos) mal-sucedidos colocaram isso bastante em causa. Eu sentia que a minha maneira de ser (pessoal) não era compatível com a minha profissão, a minha maneira de ser professora. Os (momentos) bem-sucedidos fizeram-me nunca desistir de perceber que realmente é este o meu caminho e que formar pessoas, muito mais do que formar alunos é realmente aquilo*

*para o qual eu nasci. Os positivos superaram sempre os menos positivos e foi esse o principal estímulo para continuar e não desistir.”* (Índia: ref.5)

No que concerne a outras tarefas regulamentadas pelas normas de EP, a Índia valorizava as aulas observadas aos colegas do núcleo de estágio, porquanto estimulavam a ação reflexiva, tanto no coletivo como no individual, favorecendo o seu processo de aprendizagem. A Índia reconheceu, assim, que a partilha de experiências foi fundamental para aceder a outras formas de pensar e de atuar. Nestes espaços de partilha e de reflexão em grupo, a estudante percebeu ainda que o conhecimento e comportamentos precisam de ser ajustados ao contexto:

*“(...) ao observar as aulas dos meus colegas, eu senti que os métodos dos meus colegas também funcionavam, mas depois percebi que ao longo do estágio, a maior parte das coisas que os meus colegas aplicavam nas turmas deles não se aplicavam na minha.”* (Índia: ref.4)

Não obstante a carga emocional negativa que acompanhou a Índia e que condicionou o seu desenvolvimento como professora, esta revelou uma ligeira satisfação (ver *timeline* – Figura 4) no final do primeiro período letivo, em resultado de percecionar uma melhoria na relação com os alunos da turma.

O constante envolvimento afetivo negativo que a Índia vivenciou ao longo da primeira etapa do estágio, não lhe permitiu superar algumas dificuldades, designadamente o controlo da turma, que, de certo modo, condicionou a sua aprendizagem, colocando em causa a configuração da sua identidade como professora.

## **Discussão**

Os dados revelam que a construção e reconstrução do conhecimento dos estudantes-estagiários é desencadeada a partir dos problemas emergentes do contexto, principalmente, os relacionados com o processo de ensino-

aprendizagem dos alunos, sendo o envolvimento emocional e a interação com o meio e os outros os principais reguladores do processo de aprendizagem dos estudantes-estagiários. Estas evidências reforçam a ideia de que o processo de aquisição (aprendizagem) implica necessariamente a relação entre as dimensões cognitiva, emocional e social (Alves *et al.*, 2018), que caracterizam um processo de transformação do estudante como um todo (Illeris, 2014), sendo os momentos de crise, causados pelos desafios experienciados na relação com os outros e o meio (Vygotsky, 1978), importantes para o despoletar dessas mudanças.

Os momentos irregulares ou de crise, presentes nas linhas do tempo dos estudantes-estagiários, emergiram como sendo aqueles que os levaram a refletir sobre as suas práticas e sobre si mesmos, sendo, por isso, momentos cruciais para o seu processo de aprendizagem. Não obstante os estudantes-estagiários entenderem os momentos positivos como o principal motor para aprenderem, porquanto lhes conferiam confiança e motivação para um maior envolvimento no seu processo de aprendizagem, reforçando inclusive a vontade de serem professores, também admitiram que foram os momentos de dificuldade que lhes permitiram reconhecer as suas fragilidades e entender que precisavam de (re)construir entendimentos e investir mais na sua formação. Neste quadro, foram as experiências negativas que conduziram a uma constante reflexão sobre as próprias crenças e representações, obrigando-os a repensarem as suas práticas e a negociar novos significados (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998), tanto com o meio (experimentação) como com os outros (partilha). A noção de que aprender a ser professor não é um processo de crescimento constante, mas um processo irregular (com altos e baixos), caracterizado por alguns períodos de mudança, ficou bem patente. De facto, conforme Moir (1999)<sup>15</sup> veicula, percebe-se pelo modo como os estudantes-estagiários expõem as suas vivências de estágio, que o seu processo de aprendizagem foi marcado inicialmente por um período de antecipação, seguido de um período de sobrevivência e de desilusão, sendo que alguns participantes conseguiram alcançar um período de rejuvenescimento e

---

<sup>15</sup> Tradução dos autores de (1) *antecipation*; (2) *survival*; (3) *desillusionnment*; (4) *rejuvenation*; (5) *reflection*; e (6) *antecipation* (Moir, 1999, p. 19-23).

reflexão.

No presente estudo, a entrada no EP surge como uma etapa marcante na vida dos estudantes-estagiários, que se para alguns, foi uma etapa encarada com entusiasmo, para outros foi uma etapa marcada pelo “choque com a realidade” (Hüberman, 2000; Veenman, 1984), com um envolvimento afetivo predominantemente negativo (insegurança e preocupação). Este confronto resultou das diferenças encontradas entre as expectativas e a realidade, sobre a complexidade do ensino e a incerteza de conseguir atingir metas exigentes (Timoštšuk e Ugaste, 2010). No mesmo sentido, estudos recentes (Alves *et al.*, 2018; Anttila *et al.*, 2017) destacam este confronto com a realidade, acrescentando às expectativas irrealistas as habilidades que estimavam ter, reforçando, assim, a necessidade da formação de professores assegurar uma melhor preparação dos estudantes para esta realidade. Hüberman (2000) refere que a entrada na profissão nem sempre é vivida de modo positivo pelos professores principiantes, identificando dois estádios nesta fase de adaptação, também evidenciados nos resultados deste estudo: o da sobrevivência – representado pelo confronto inicial com a complexidade da situação profissional e caracterizado pelo tatear constante e pela preocupação consigo próprio (Queirós, 2014); e o da descoberta – resultante do entusiasmo inicial, da experimentação e da vontade de ser professor. Este confronto situacional (choque com a realidade) gera emoções que interferem positiva ou negativamente nas capacidades cognitivas e comportamentais dos estudantes-estagiários. Por exemplo, emoções como ansiedade, receio, incapacidade e insegurança podem reduzir os recursos cognitivos disponíveis para refletir e agir; e, em contraponto, emoções como a motivação e satisfação podem aumentar o foco na tarefa em mãos, permitindo a plena utilização dos recursos cognitivos e induzindo uma forte motivação para lidar com os eventos negativos (Pekrun *et al.*, 2007). Com efeito, como refere Pekrun *et al.*, (2007), as emoções positivas, como a satisfação, aumentam a autorregulação, enquanto que as emoções negativas, como a ansiedade, apelam a uma dependência da orientação externa.

Não obstante este padrão, as emoções negativas, como a ansiedade,

habitualmente resultantes do baixo controlo e do desconhecimento das tarefas inerentes ao papel de docente, quando acompanhadas de emoções positivas e de apoio constante e imediato, podem potenciar a construção de uma boa base para a aprendizagem. Neste processo, os professores orientadores assumem um papel preponderante, nomeadamente no apoio e regulação das emoções dos estudantes-estagiários, fomentando o alcance de metas de aprendizagem realistas e estimulando nos estudantes uma atitude preventiva e reflexiva (Timošyšuk *et al.*, 2016). Deste modo, conhecer bem os estudantes-estagiários e mediar as suas expectativas no momento de entrada no EP é um elemento fundamental para que o EP seja um momento catalisador do processo de aprendizagem e não um obstáculo ao desenvolvimento do estudante-estagiário. Uma atitude de apoio emocional dos orientadores e de apoio pedagógico específico emerge, assim, como recursos importantes para que o estudante-estagiário reverta os momentos de dificuldade em momentos de aprendizagem (Anttila *et al.*, 2017).

Embora semelhantes, os percursos dos estudantes-estagiários, distinguiram-se pelo modo particular como cada um agiu, reagiu e interagiu com o meio e com os outros, aquando do confronto com o contexto real de ensino e das tarefas específicas inerentes ao papel de professor. A natureza biográfica e pessoal do processo de aprendizagem ficou assim evidente (Dubar, 1997), porque embora a aprendizagem tenha acontecido no coletivo (na interação com os outros - alunos, colegas de estágio, outros professores), ocorreu de forma distinta em cada estudante-estagiário, em resultado da interpretação e reinterpretação das experiências vividas por cada um e da capacidade de produzirem respostas em termos de desenvolvimento de novas estruturas (Goel *et al.*, 2010), de modo a superarem as dificuldades com que se foram deparando.

A Maria não obstante apresentar um percurso marcado pelo desânimo e cansaço, foi mencionando algumas aquisições em resultado da experimentação e da reflexão, que lhe permitiram solucionar temporariamente os problemas da prática. A estudante-estagiária sentia dificuldade em efetuar uma análise profunda das situações vivenciadas na prática, que não lhe

permitiam aceder a funções psicológicas superiores – acomodação (Piaget, 1977). Ou seja, a estudante-estagiária não se mostrou capaz de adequar os elementos culturais assimilados ao contexto da sua prática. De facto, ao descrever os seus pequenos sucessos ou fracassos, a Maria raramente fez uma autoanálise profunda dos acontecimentos, limitando-se a descrever os acontecimentos vivenciados - o que fazia e como se sentia. A ausência de fundamentação concetual, na interpretação das dificuldades e na tomada de decisões (Timoštšuk e Ugaste, 2010), marcou o seu processo de estágio e apenas na fase final desta etapa formativa (dezembro), conseguiu alcançar esse nível de entendimento. Mais uma vez, os orientadores emergem com um papel fundamental na mediação deste processo de análise e reflexão, ajustando o seu apoio às necessidades de cada estudante-estagiário (Gomes *et al.*, 2014), na procura de atuar na zona de desenvolvimento proximal de cada um (Vygotsky, 1978, 1998). Como evidenciado nas dificuldades dos estudantes-estagiários, importa que os orientadores deem especial atenção e apoio ao planeamento e reflexão, privilegiando processos de aprendizagem ativos – questionamento, partilha e negociação. Pois, como refere Wenger (1998), a aprendizagem é antes de tudo a capacidade de negociar novos significados. Neste processo reflexivo, os estudantes-estagiários precisam de se (re)posicionar em relação ao contexto e aos outros, mas também em relação às conceções teóricas (Meijer *et al.*, 2011), conseguindo ir além da acumulação de experiências. Importa, assim, que os estudantes-estagiários encontrem justificações e significados para as diferentes situações vivenciadas, para que possam ocorrer melhorias nas suas práticas e interiorização de novos entendimentos. Por esta razão, na formação de professores, importa formar os estudantes no sentido de se tornarem capazes de assumir o controlo da própria aprendizagem, através da definição de metas de aprendizagem e na monitorização do seu progresso (reflexão).

O percurso da Sissa, à semelhança da Maria, também não foi linear, sendo marcado por frequentes oscilações entre emoções positivas e negativas. Para a Sissa, a relação com o contexto e os outros (alunos, núcleo de estágio e grupo de Educação Física) foram mecanismos fundamentais para despoletar

aprendizagens, quando criados espaços para a reflexão, partilha e negociação. Inicialmente, a aprendizagem vivenciada em núcleo de estágio foi muito valorizada pela Sissa, porquanto considerava a partilha de experiências fundamentais para superar os seus receios e dificuldades relacionados com a prática pedagógica. Mas com o tempo, embora continuasse a reconhecer a importância deste contexto social para o seu processo de aprendizagem, ficaram evidentes algumas dificuldades de gerir os conflitos gerados no grupo, principalmente, devido aos interesses e à participação de cada um, bem como das interações estabelecidas entre si. Como refere Wenger, Mcdermott e Snyder (2002, p. 55),

*“The people participate in communities for different reasons – some because the community directly provides value, some for the personal connection, and others for the opportunity to improve their skills. We used to think that we should encourage all community members to participate equally, but because people have different levels of interest in the community, this expectation is unrealistic”.*

São alguns destes fatores que de certo modo afetam o processo de aprender em contexto de interação. Pois, se por um lado as exigências colocadas ao grupo ensinam cada elemento a viver em comunidade, negociando formas de trabalho, entendimentos e significados; por outro lado, podem reduzir os efeitos positivos deste contexto social, que perdendo a intencionalidade de se ajudarem, se tornam comunidades meramente institucionalizadas. Importa, portanto, que um núcleo de estágio funcione como um grupo de afinidade, em que os elementos estão dispostos a participar em práticas específicas, que fornecem a cada um dos seus membros as experiências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e que, em conjunto, promovam o desenvolvimento do próprio grupo (Wenger, 1998).

A Sissa referiu ainda como dificuldade, os condicionalismos na prática pedagógica, instigados pelas diretrizes do grupo de Educação Física



(estrutura<sup>16</sup>), uma vez que limitavam algumas das suas decisões e não lhe permitiam testar as suas concepções sobre o modo de ensinar e avaliar. Esta necessidade de agência<sup>17</sup> da Sissa acentuava-se à medida que se tornava mais autónoma, confiante e capaz de considerar a teoria e a razão nas suas práticas, assumindo uma participação cada vez mais ativa no próprio processo de aprendizagem. De facto, neste contexto real de ensino, a aprendizagem é favorecida pela participação plena dos estudantes-estagiários, que envolve não apenas compromisso, tempo, esforço e realização de tarefas, mas principalmente, um trabalho cada vez mais autónomo e reflexivo, que lhes permitam uma renegociação situada de significados (Cardoso *et al.*, 2014). Ao equilibrar a entrada na estrutura da escola e a necessidade de cultivarem as suas agências, os estudantes-estagiários conquistam uma maior confiança nas suas capacidades para serem professores, adquirindo novas oportunidades de aprendizagem (Alves *et al.*, 2018; Anttila *et al.*, 2017). um processo de acomodação, em que os conhecimentos e comportamentos mentais sofrem mudanças e reajustes nas suas estruturas (Piaget, 1977), conforme o contexto e o significado atribuído pelo sujeito. Nesta sequência de ideias, na interação com o contexto, a Sissa destacou a importância de repensar as suas preconcepções, construídas durante a socialização antecipatória, no sentido de as reajustar ao contexto, reconstruindo, se necessário, novos entendimentos acerca do processo de ensino.

As experiências positivas, associadas aos momentos de aquisição, também marcaram o percurso da Sissa, tendo surgido, frequentemente, após momentos de desmotivação e insatisfação. Estes períodos sinalizavam o início de um período de crescimento, em que a Sissa tomava um controlo ativo sobre o seu processo de aprendizagem. Tal remete para a noção de que a aprendizagem ocorre por um processo de transformação, caracterizado por mudanças no autoconhecimento do estudante, que lhe fornece novas compreensões e padrões de ação (Illeris, 2002). Este processo, designado por

---

<sup>16</sup> Structure refers to the rules and resources, which seem to influence or limit the choices and opportunities that individuals possess (MacPhail e Tannehill, 2012, p. 300).

<sup>17</sup> Agency refers to the capacity of individuals to act independently and to make their own free choices (MacPhail e Tannehill, 2012, p. 300).

“*transformative learning*” é reconhecido por Mezirow (2000) como um modo mais profundo de aprender sobre si mesmo e a sua atitude em relação à vida (neste caso em relação às suas práticas profissionais), causando mudanças na autopercepção e na identidade do sujeito. Segundo Illeris (2002), estes momentos de transformação tendem a ocorrer em situação de crise e envolvem a reestruturação simultânea dos esquemas cognitivos e emocionais. Na formação de professores, a existência desta transformação requer ferramentas psicológicas (Gomes *et al.*, 2014), que estimulem o desenvolvimento dos estudantes-estagiários, nomeadamente a reflexão, que como evidenciavam a Maria e a Sissa, surge como fundamental para aprendizagem, enquanto atividade metacognitiva (Bransford, 1999).

Por último, a Índia evidenciou um percurso predominantemente negativo, pautado por um estado de sobrevivência constante, em resultado da contínua dificuldade em suprir as exigências do contexto (e.g. avaliação, planeamento, controlo da turma, disciplina). Como advogam vários autores (Meijer *et al.*, 2011; Timoštšuk *et al.*, 2016; Timoštšuk e Ugaste, 2010), são estes momentos que originam nos estudantes-estagiários sentimentos como a desmotivação ou a desilusão. Geijssels e Meijers (2005) referem que estes momentos são importantes para os processos de aprendizagem de uma identidade e que estas experiências de fronteira, acontecem quando uma pessoa, ao participar plenamente numa prática social, encontra uma situação na qual se sente incapaz de dar resposta, porque não se identifica com a nova situação ou as suas exigências. Segundo os mesmos autores, os indivíduos que entram nesta insegurança existencial não estão, inicialmente, dispostos a aceitar a situação e a abandonar os laços anteriores da sua identidade, assumidos durante a socialização antecipatória. Este quadro mostrou-se bastante evidente no percurso da Índia, pela persistência das dificuldades relacionadas com a lecionação das aulas, colocando em causa a sua confiança para seguir a profissão docente e gerando conflitos entre a sua identidade pessoal e a sua identidade profissional. O estado emocional negativo, predominante no percurso da Índia fê-la sentir-se incapaz na função de professora, aportando dúvidas acerca de como ensinar ou sobre o seu papel como professora. Para

restaurar a configuração da identidade e as novas vivência, a Índia precisava de estabelecer um equilíbrio entre as suas emoções e as suas cognições (Geijssel e Meijers, 2005), pela partilha de conceitos e significados num ambiente social positivo, onde encontraria apoio e explicações lógicas, com sentido pessoal (significados representativos para si) que a motivasse a agir e a mudar de comportamentos. Contudo, o estado de desilusão instaurado não permitiu que as experiências da Índia fossem catalisadoras da autorreflexão (Meijer *et al.*, 2011). Nestes casos, os orientadores, em particular o professor cooperante, têm um papel importante na regulação emocional dos estudantes-estagiários, pela promoção de discussões e reflexões centradas nas experiências pessoais de cada estudante-estagiário, ajudando-os a lidar com estas fases de desilusão (Meijer *et al.*, 2011; Timoštšuk *et al.*, 2016). Ou seja, frente às experiências negativas os estudantes precisam de refletir e redefinir novos planos de ação, e os agentes da formação assumem um papel importante enquanto mediadores desta redefinição de planos e objetivos realistas a curto-prazo e ajustados às capacidades individuais, para que existam sucessos percebidos (Sutton e Wheatley, 2003) e um maior envolvimento do estudante no próprio processo de aprendizagem (motivação).

Apesar das dificuldades, a Índia reconheceu a importância da partilha e da participação em práticas culturais quotidianas, situadas no contexto profissional, que lhe permitiram aceder a outras formas de pensar e atuar. Estes dados reforçam a ideia da construção de conhecimento no campo social (dimensão coletiva) para o plano individual (Vygotsky, 1978), evidenciando que parte das transformações pessoais e profissionais que operam em cada indivíduo resultam das interações e práticas estabelecidas nas comunidades que integram - comunidades de prática (Wenger, 1998).

### **Considerações finais**

As vivências em contexto de estágio dos estudantes-estagiários caracterizaram-se por emoções predominantemente negativas (receio e dúvida), que se acentuaram durante esta primeira etapa do EP (preocupação,

incapacidade e insegurança), devido às dificuldades geradas no confronto situacional. Não obstante este envolvimento afetivo negativo, também emergiram emoções positivas (confiança, motivação e satisfação), em resultado das aquisições, embora para alguns participantes as aquisições não fossem suficientes para superarem o estado emocional negativo. Numa fase inicial, o processo de estágio foi marcado pelo confronto com o contexto, o “choque com a realidade” (Hüberman, 2000; Veenman, 1984), proveniente do desconhecimento da escola, das tarefas prescritas e respetivas responsabilidades, do volume de trabalho e das interações com os elementos do núcleo de estágio e com a comunidade escolar. No decorrer do EP, os momentos de sucesso e insucesso, decorrentes do desempenho das tarefas inerentes à preparação e realização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos (e.g. avaliação diagnóstica, gestão, controlo e disciplina da turma e adequação das tarefas de ensino), foram as experiências mais valorizadas pelos estudantes-estagiários. Com efeito, as experiências negativas (momentos irregulares ou de crise), quando acompanhadas de emoções positivas e apoio no imediato e continuado por parte dos agentes mediadores, emergiram como catalisadoras do processo de aprendizagem, porquanto requeriam dos estudantes-estagiários a reflexão sobre as suas práticas e sobre si mesmos, incitando a reconfiguração de entendimentos e comportamentos. Já as experiências positivas, por conferirem confiança e motivação aos estudantes-estagiários, promoveram um maior envolvimento dos mesmos no seu percurso formativo, favorecendo também o processo de aprendizagem. Na superação das dificuldades, a participação plena dos estudantes-estagiários nas práticas sociais (Lave e Wenger, 1991), proporcionadas pelo contexto de EP, a relação com o contexto e os outros e o apoio pedagógico específico e emocional dos orientadores emergiram como fatores fundamentais para que a aprendizagem ocorresse (Meijer *et al.*, 2011).

A natureza biográfica e pessoal dos estudantes-estagiários ficou também evidente (Dubar, 1997), revelando que a aprendizagem, enquanto processo dinâmico e cíclico de reconfiguração de significados, em constante mudança, resulta tanto de um processo de construção social, como da

construção de significado individual (Sutton e Wheatley, 2003).

Aprender a ser professor é um processo caracterizado por constantes mudanças (Illeris, 2002), resultantes do confronto dos estudantes com as dificuldades geradas pelo contexto. Contudo, para que este confronto resulte em transformações positivas (aquisições), a formação de professores deve proporcionar aos estudantes ambientes de aprendizagem em que haja espaço para a participação, reflexão, partilha e negociação (Alves *et al.*, 2018; Anttila *et al.*, 2017).

Do estudo importa ainda destacar que, do ponto de vista metodológico, a *timeline*, quando complementada com entrevistas semiestruturadas, é bastante útil para aceder ao contexto espacial e temporal dos momentos considerados significativos por cada estudante-estagiário e ao modo como diferentes fatores estão associados aos momentos de mudança. Relativamente ao processo de orientação, o estudo mostra que o apoio prestado pelo orientador deve ir além do apoio tecnicista e atender aos diferentes perfis dos estudantes-estagiários, considerando os seus estados emocionais, em resultado do vivenciado e da atribuição de significados que cada um dá às suas práticas. O propósito é colaborar no controlo e regulação emocional, num processo de co-construção, na procura de transformar as experiências emocionais em elementos catalisadores da aprendizagem.

Os programas de formação de professores devem, no seu todo e não apenas no contexto de estágio, atentar à componente emocional da aprendizagem, dotando os estudantes de ferramentas que lhes permita gerir as contradições do processo e o confronto com o contexto real de ensino. Do ponto de vista da investigação importa que os estudos incorporem todo o processo de formação inicial, em estudos longitudinais, de natureza situada.

## Agradecimentos



Estudo integrado num projeto de doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) subordinado à temática “Como se aprender a ser professor: um estudo longitudinal com estudantes do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário”, com a referência SFRH/BD/101895/2014.

## Referências Bibliográficas

- ADRIANSEN, H. K. Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative Studies*, v. 3, n. 1, p. 40-55, 2012.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.
- ALVES, M.; QUEIRÓS, P.; ANN, M.; BATISTA, P. Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review*, p. 1-17, 2018.
- ANH, D.; MARGINSON, S. Global learning through the lens of Vygotskian sociocultural theory. *Critical Studies in Education*, v. 54, n.2, p. 143-159, 2013.
- ANTTILA, H.; PYHÄLTÖ, K.; SOINI, T.; PIETARINEN, J. From anxiety to enthusiasm: emotional patterns among student teachers. *European Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 4, p. 447-464, 2017.
- BATISTA, P.; QUEIRÓS, P. O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In: BATISTA, P.; QUEIRÓS, P., *et al* (Eds.). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP, 2013.
- BRANSFORD, J. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press, 1999.
- CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. Aprender a ser professor em comunidade de prática: um estudo com estudantes estagiários de Educação Física. In: BATISTA, P.; GRAÇA, A., *et al* (Eds.). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP, 2014.
- \_\_\_\_\_. Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. XXXII, p. 125-145, 2016.
- CLARKE, A.; TRIGGS, V.; NIELSEN, W. Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, v. 84, n.2, p.163-202, 2014.

- COLL, C. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: Coll, C.; Marchesi, A.; Palacios, J. e Colaboradores (Eds), *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas (2ªed), 2000.
- CORNELISSEN, J. J.; VAN WYK, A. S. Professional Socialisation: An Influence on Professional Development and Role Definition. *South African Journal of Higher Education*, v. 21, n. 7, p. 826-841, 2007.
- DOWLING, F. 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport Education and Society*, v. 16, n. 2, p. 201-222, 2011.
- DUBAR, C. *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- FOSNOT, C. Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In: FOSNOT, C. (Ed.). *Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica (25-50)*. Porto Alegre: Artes Médicas. S. Costa (trad.), 1998.
- FRANKS, D. Sociology of emotions. In: Smelser N.; Baltes P. (Eds), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier, 2001.
- GEIJSEL, F.; MEIJERS, F. Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, v. 31, n. 4, p. 419-430, 2005.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter, 1999.
- GLICKMAN, C. *Supervision of instruction, a developmental approach*. Newton: Allyn and Bacon, 1985.
- GOEL, L. et al. Situated Learning: Conceptualization and Measurement. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, v. 8, n. 1, p. 215-240, 2010.
- GOETZ, T. et al. The Glass Half Empty: How Emotional Exhaustion Affects the State-Trait Discrepancy in Self-Reports of Teaching Emotions. *PLoS ONE*, v. 10, n. 9, p. 1-14, 2015.
- GOMES, P.; QUEIRÓS, P.; BATISTA, P. Aprender a ser professor: O papel dos agentes de mediação na formação inicial de professores de Educação Física.

In: P. Batista; A. Graça; P. Queirós (Eds), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP, 2014.

HÜBERMAN, M. O ciclo de vida pro sinal dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Vida de professores*. 2<sup>a</sup>. Porto: Porto Editora, 2000.

ILLERIS, K. *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Frederiksberg: Roskilde University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, v. 12, n. 2, p. 148-163, 2014.

LANGE, J.; LANGE-BURROUGHS, S. *Learning to be a teacher*. London: Sage Publications Inc, 2017.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEUNG, P. Autobiographical timeline: a narrative and life approach in understanding meaning-making in cancer patients. *Illness, crisis & loss*, v. 18, n. 2, p. 111-127, 2010.

MACPHAIL, A. *et al.* Leading by Example: Teacher Educators' Professional Learning Through Communities of Practice. *Quest*, v. 66, n. 1, p. 39-56, 2014.

MACPHAIL, A.; TANNEHILL, D. Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers and Change Agents: Who is Going to Listen to You Anyway? *Quest*, v. 64, n. 4, p. 299-312, 2012.

MAYER, J.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. Models of emotional intelligence. In: Sternberg, R. (Ed.), *Handbook of Intelligence*. New York: Cambridge University Press, 2000.

MEIJER, P.; GRAAF, G.; MEIRINK, J. Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching*, v. 17, n. 1, p. 115-129, 2011.

MEZIROW, J. *Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: CA: Jossey-Bass, 2000.



- MOIR, E. The stages of a teacher's first year. In: SCHERER, M. (Ed.). *A better beginning: supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, 1999.
- NIAS, J. Thinking about feeling. The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, v. 26, p. 293-306, 1996.
- O'SULLIVAN, M. Learning to teach in physical education. In: SIVERMAN, S.; ENNIS, C. (Ed.). *Student Learning in PE*. Cahmpaign: Human kinetics, 2003.
- PEKRUN, R. *et al.* The Control-value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In: SCHUTZ, P.; PEKRUN, R. (Eds.). *Emotions in Education*. San Diego, CA: Elsevier, 2007.
- PIAGET, J. *Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking, 1977.
- QUEIRÓS, P. Da formação à profissão: o lugar do estágio profissisonal. In: BATISTA, P.; GRAÇA, A., *et al* (Eds.). *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP, 2014.
- SCHUTZ, P. *et al.* Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, v. 18, n. 4, p. 343-360, 2006.
- SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Research*, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.
- SIRNA, K.; TINNING, R.; ROSSI, T. Social process of health and physical education teachers' identity formation: reproducing and changing culture. *British Journal of Sociology of Educayion*, v. 31, n. 1, p. 71-84, 2010.
- SUTTON, R. E.; WHEATLEY, K. F. Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, v. 15, n. 4, p. 327-358, 2003.
- TEN DAM, G.; BLOM, S. Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 6, p. 647-660, 2006.
- TIMOŠTŠUK, I.; KIKAS, E.; NORMAK, M. Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods. *Educational Studies*, v. 42, n. 3, p. 269-286, 2016.
- TIMOŠTŠUK, I.; UGASTE, A. Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, p. 1563-1570, 2010.

TIMOŠTŠUK, I.; UGASTE, A. The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, v. 35, n. 4, p. 421-433, 2012.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VYGOTSKY, L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes. J. C. Neto; L. S. M. Barreto; S. C. Afeche (trad.), 1998.

WEISS, E.; WEISS, S. Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective Practice*, v. 2, n. 125-154, 2001.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

## **CAPÍTULO 6**

### **Exploring how contradictions affect the learning process and professional identity construction: A study with physical education student teachers**

**Patrícia Gomes**

Centre of Research, Education, Innovation and Intervention in Sport (CIFI2D),  
Faculty of Sport, University of Porto

**Paula Queirós**

Centre of Research, Education, Innovation and Intervention in Sport (CIFI2D),  
Faculty of Sport, University of Porto

**Paula Batista**

Centre of Research, Education, Innovation and Intervention in Sport (CIFI2D),  
Faculty of Sport, University of Porto

**Abstract**

Research on teacher education reinforces the need to relate professional identity construction with a teacher's learning process. Through the concept of "identity-in-activity" (Cross, 2006), this study analyses student teachers' appraisals of the Physical Education Teacher Education Programme and contradictions (Engeström, 2001) experienced during the course and how both have an impact on their professional identity. For the purpose, a longitudinal case study was employed. Data was collected during a two-year period and included six semi-structured individual interviews (beginning, middle and end of each year) and five focus groups with three student teachers. In addition, students' board diaries and researcher field notes collected during the non-participant observations in didactics classes and the school placement were used. A deductive thematic analysis was used to analyse the data based on the types of contradictions within human activity (Engeström, 2001). Two main categories were identified: *individual contradictions* (with the subject) and *collective contradictions* (between the subject and the components of the system). Another category emerged called *appraisals* (student teacher's appraisal of the Physical Education Teacher Education programme) through an inductive analysis. The areas of the curriculum and didactics (in the first year of the Physical Education Teacher Education programme) were the most valued, as were the situational and social confrontations experienced in didactics and during the school placement. Individual contradictions (by juxtaposition of identities) and collective contradictions with the community, due to the division of responsibilities and power relations, as well as teaching tools and the institutional structure, were key factors for student teachers' learning and their construction of professional identity.

**Keywords:** Teacher Education; Learning Process; Teacher Professional Identity; Identity-in-activity; Contradictions.

## Introduction

Studies on teacher education suggest that STs learn from the tensions, dialogues, reflections, and increased support that result from interaction with others in practice (Fletcher, 2012; Henry, 2016; Nyuyen, 2017). STs need to learn in an environment which is consistent with the constructivist view of learning in order to construct their understanding in relation to teaching, reconstructing their own beliefs and strategies (Barnes and Smagorinsky, 2016; Douglas, 2017) and developing their professional identities (PI) (Geijsel and Meijers, 2005; Nyuyen, 2017; Meijer et al., 2011). This implies *“that initial teacher education not only provides sound basic training in subject-matter knowledge, pedagogy related to the subject and general pedagogical knowledge, but that it also develops the skills for reflective practice and research on the job”* (OECD, 2018: 31). STs should have an active role in their learning as well as opportunities for dialogues between themselves and the teacher educators. Within this framework and considering that learning is a situational and relational process (Vygotsky, 1978, 1987), knowledge is perceived as the construction of meaning and understanding within social interaction; where the student learns to think, gets to know himself/herself and feels like a teacher (Feiman-Nemser, 2008), becoming a different person (Illeris, 2014).

Cross (2006) proposes the concept of “identity-in-activity” to analyse the relation between learning and professional identity (PI). The concept of identity-in-activity is closely linked to learning through the “contradictions” within the activity theory (Ahn, 2013; Engeström, 2001). Activity systems analysis not only accommodates the contradictions arising within and between systems, but also supports an understanding of why those contradictions emerge and how they may be handled (Cross, 2010). Functionally, the contradictions change the learner’s self, provides them with new understandings and the construction of an identity as a teacher.

The learning process and construction of a teacher professional identity (TPI) is shaped by context, personal and interpersonal/social factors (Alves et

al. 2018; Anh, 2013; Nyuyen, 2017). However, prior research tends to only focus on a partial part of the sociocultural processes rather than analysing all the factors which impact the construction of TPI. Furthermore, longitudinal studies should be carried out to include not only the school placement (SP) but also the period of initial teacher training before the SP and the ST' perception of the training provided to them. The present longitudinal study attempts to cover these gaps, accompanying three STs during their teacher training period, and by answering the follow research questions: 1) What is most valued by ST during the physical education teacher training programme (PETE)?; 2) What contradictions do ST experience during the process of learning to be a teacher?; 3) How has the advancements in professional development and the contradictions of the learning process impacted the ST's PI?

### **Overview of the learning process**

Researchers have proposed different definitions for learning by considering the different ways through which the learning process happens. Five different schools of thoughts have emerged with learning theories known as behaviourism, humanism, cognitivism, constructivism and socio-constructivism. Several studies emphasize the socio-constructivism to explain the learning processes in teacher education (Meijer et al., 2011; Timoštšuk and Ugaste, 2010, 2012). This perspective focuses on Vygotsky' sociocultural theory (1978, 1987), conceptualizes the dialectic relationship between the subject and the social context. According to Vygotsky, learning stems from human activity, mediated by the use of tools and artefacts, which allow to operate on the zone of proximal development (ZPD). Within the ZPD a ST is able to solve problems in collaboration with someone more capable, in activity systems shaped by forms of social organization and power relations (Anh and Marginson, 2013). The activity theory (Engeström, 1987; Leontiev, 1981) explains what drives human activity and how socio-cultural contexts shape these activity systems. Its components include the subject, object, tools, rules, community, and division of labour, which interrelate systemically in producing

outcome (Engeström, 2001). The subject is the ST, object refers to the goal of the activity, tools are socio-culturally-constructed resources that mediate professional learning, community includes the individuals/groups co-participating in the activity, rules are norms regulating the ST's participation in the activity, division of labour is the allocation of responsibilities among members of the participating community and finally, outcome is the result of the ST's activity. In these activity systems the learning can be conceptualized as appropriating and personally transforming the knowledge and skills enacted in such activities, as the new acquisitions always build on personal experience and each individual may construct different meanings from the same event. As Wells (2002: 3) states "*Starting from different cultural niches, individual learning trajectories are therefore both diverse and unique, as are the identities that are formed over time*".

Educational agents are unable to promote teachers' learning without first awakening their previous knowledge and experiences during the learning process (Warford, 2011). Based on this previous knowledge, STs may be assisted in their proximal development zones by someone more able (Vygotsky 1978). Metacognition processes (such as reflection) also emerge as a key activity, which help STs think about their ideas, conceptions and experiences. Elias (1997: 3) state that "*The development of a metacognitive attitude is an important factor connected with learning, that will allow student to expand their consciousness through the transformation of their views and specific capacities of the self*". In this understanding, STs must find their own meanings and becoming an autonomous teacher, able to respond to profession uncertainties. This notion of transformative learning is defined by Mezirow (2000) as a learning process which involves qualitative changes in the learner's 'meaning perspectives', 'frames of reference' and 'habits of mind'. Within this context, critical reflection, open discourse and the implementation of new understandings in practice, are seen as important elements (Mezirow, 2000; Illeris, 2014). Wenger (1998) claims that learning changes who we are and what we can do and, consequently, changes individual identities.

## Learning and the construction of a professional identity

The literature on teacher education points to the need to regard teachers as learners of teaching and assess how they construct their professional learning (Alves et al., 2018; Cunha et al., 2016; Trent, 2013). There is little consensus on a definition but it is generally agreed that a teacher's identity is fluid and that it is an ongoing developmental process, conceptualized as a complex dynamic system (Byrne and Callaghan, 2014), influenced by a multitude of personal and contextual factors (Cross, 2006). Identities are created and recreated over time, when teachers are confronted with *"multi-faceted, constantly shifting, and unstable definitions of themselves"* (Trent, 2014: 58). The process of becoming a teacher occurs with the interactions of teachers' beliefs and values and the educational contexts in which they find themselves (Geijsel and Meijers, 2005). Gee (2000: 99) state that teacher identity is a matter of *"being recognized as a certain kind of person"* by the actual teacher and by others, and this *"provides a framework for teachers to construct their own ideas of 'how to be', 'how to act' and 'how to understand' their work and their place in society"* (Sachs, 2005: 15). As a result of the complex negotiation between teachers' professional experiences and a variety of external factors, teacher identity is not only intellectual and rational, but also social, political, and emotional in nature (Zembylas, 2003).

Henry (2016) emphasises that the theory of the dialogical self provides a valuable framework within which identity transformations can be understood (Akkerman and Meijer, 2011), as it offers a means of conceptualizing identity in a systematic manner as simultaneously unitary and multiple, continuous and discontinuous, and individual as well as social. In the dialogical self, a continual process of positioning (movements to new positions) and repositioning (the capacity to move back and forth between positions) takes place. Each of these positions relates to previous shifts, each bringing about the emergence of novel behaviours and new understandings. The concept of *"identity-in-activity"* emerges (Cross, 2006) within this framework, reinforcing the relation between learning and PI, proposing to analyse 'contradictions' within the activity theory



(Ahn, 2013; Engeström, 2001) to understand the acquisitions process and changes in teachers' identity. Engeström (1987) identified four potential types of contradictions within human activity: i) within each component of the system (i.e. subject's different identities); ii) between different components of the systems (i.e. power relationships between community members); iii) between systems in terms of object or outcome (i.e. when STs are required to attend professional development events that did not address their immediate classroom issues); iv) between overlapping or neighbouring systems (i.e. when the future action of ST change because he did not feel comfortable with the mandated adjustments of training). These contradictions are usually associated with the emotional state, that are characterize by some authors as "*emotional experiences*" (Timoštšuk et al., 2016), "*perezhivanie*<sup>18</sup>" (Vygotsky, 1994) or "*crisis-like situations*" (Illeris, 2002: 60-61) which "*involve the simultaneous restructuring of several cognitive as well as emotional schemes. Functionally, it changes the learner's self and thereby provides the learner with qualitatively new understandings and patterns of action*". These critical incidents are often disturbing, but can also be a source of an accelerated development (Meijer et al., 2011).

While emotions can contribute to the learning process and define teachers' professional and personal identities, identity can in turn guide and shape teachers' emotional decisions and reactions (Zembylas, 2003), involved in learning and ST transformation. Emotions can prompt reflection on the type of teacher the students wish to become, sharpening their goals and enabling them to move forward when facing adversities (Alves et al., 2018). The idea of transformative learning is basically to overcome personal limitations and difficulties and develop qualitatively new possibilities. However, sometimes it is necessary to realize that transformations may be too demanding and challenging and the outcome is withdrawal or regress, and this too may be considered a kind of transformation (Illeris, 2014). Therefore, the construction of teacher identity is a continuous learning process, entailing different contradictions (Engeström, 2001), arising from reciprocal interactions involving

<sup>18</sup> Perezhivanie describes "*the affective processes through which interactions in the ZPD are individually perceived, appropriated, and represented by the participants*" (Vygotsky, 1994: 49).

emotions and knowledge, where each experience can be both deeply individual as well as experienced with peers (Geijsel and Meijers, 2005).

## **Method**

A longitudinal case study approach was employed in this study. Case studies allow understanding important features in real-world contexts, as well as critical incidents related to a phenomenon being studied over a prolonged period of time (Newby, 2010). Three STs - João, Índia and Anita (pseudonyms) - were selected due to their different profiles, active participation in all data collection processes and the fact that complete data was available for the three.

### ***Context of the study***

The higher education reform enacted by the Bologna Process resulted in the reconfiguration of PETE programmes in Portugal (Batista and Pereira, 2014). The former five-year undergraduate programmes were replaced with a three-year undergraduate degree, followed by two-year master's degree in Teaching of Physical Education (PE) in primary and secondary levels. The scientific domains of teacher education reside in the first three years and the pedagogical and specific didactic elements of teaching PE in the final two years (Cunha et al., 2016). In the first year of the PETE, STs are exposed to sport sciences, general education, didactics, initial teacher education and educational research methods; in the second year of the programme, STs are placed in a school (SP) for the entire academic year (10 months). During this year, groups of three or four STs are assigned to the same cooperating school. Each ST is responsible for one school class during the entire school year and is supervised by a cooperating teacher (CT) from the school and a university supervisor. STs plan and teach classes, reflect on their lessons, evaluate their pupils, organize school activities, observe their peers and CT's classes and participate in formal and informal meetings.

### ***Participants***

During the first year of the PETE programme the three participants shared tasks at university while in the second year (in SP) they were in groups

and different schools, with experienced CT.

**João** was 21 when he joined the PETE programme. He swam, played football and futsal and later became a futsal coach, referee and swimming teacher. Sport was not his first choice, but during his secondary education his PE teachers and his experiences inspired him when he was asked to role play a PE teacher in simulation classes and so he decided to train as teacher in PE. This ST is a perfectionist when completing tasks and recognized by others as a leader, so he always took on greater responsibilities in shared tasks. Although he demonstrated a desire to learn how to teach, he had other professional priorities related to the world of sport.

**Índia** was 22 when she joined the PETE programme. She was always encouraged by her parents to practice sport because of issues with her weight. She swam on a regular basis but it was in dancing that she discovered her calling for sports and teaching, becoming a teacher and dancer. She chose this course because she wanted to be a dance teacher, but later discovered that she also wanted to train as a PE teacher. Índia is insecure with low self-esteem. She does not believe she has good motor capacities and skills when compared to her peers. Additionally, this ST also had several limitations in content knowledge of sports games.

**Anita** was 20 when she joined the PETE programme. This ST grew up playing in the streets with her friends and went swimming, dancing and played volleyball. Later she became a volleyball coach. From an early age she had the desire to be a PE teacher but never received any support from her parents. The experiences as a ST in PE classes and performance requirements demanded by her teachers were always examples to follow. However, in the first interview of the study the participant revealed her preference to pursue the area of coaching.

### ***Collection methods***

Six semi-structured individual interviews (at the beginning, middle and end of each year) and five focus groups were conducted with the STs to collect data on their opinions in relation to the strengths and weaknesses of the PETE

programme; the significant experiences related to education and acquisitions; the mediation process - activities and tools; the difficulties and how they overcame challenges; the beliefs and perceptions of the teacher's role, PE and school; and finally, the transformations that these STs experienced as a result of the PETE programme. Each interview and focus group lasted between 45 to 75 minutes and began with an icebreaker question, followed by open-ended questions. The individual interviews were important to explore particular aspects of each ST. Data from both were recorded and transcribed verbatim. In addition, during the SP, board diaries were used by STs to reflect upon their daily lives in school and their perceptions of their learning/training to be teachers. Researcher field notes made during the non-participant observations in Didactics classes and SP (classes, meetings and schools activities) were also used.

### ***Data Analysis***

First, the transcriptions, board diaries and field notes were imported into NVivo 12 for storage and further coding analysis. Second, considering the different information resources used, data triangulation was employed in order to capture the complexity of the learning process to learn to be a teacher. A deductive thematic analysis based on the types of contradictions within human activity (Engeström, 2001) was used to analyse the data. The identified categories were: *individual contradictions* (within the subject) and *collective contradictions* (between the subject and components of the system). Sub-categories were created under these main categories in order to include all the findings. Another category emerged, *appraisals* (ST' appraisal of the PETE), by inductive analysis. In this phase of coding, the researchers read and reread the data, engaged in ongoing conversations to reconcile disparities. Extracts from the transcripts, STs' board diaries and researcher field notes were used to expand the reporting of the findings. It is important to note that the extracts have been translated from Portuguese to English and consequently, some particularities may be lost.

### ***Ethical Considerations***

This study was approved by the lead authors' university. An informed consent form seeking approval to use the data collected for the purpose of the study was completed by the three STs.

### **Findings**

The findings are organized under the three main categories and subcategories. Firstly, the category *appraisals* is presented divided into two subcategories: first year of the PETE programme with classes at university and the second academic year in the SP (*2º year of PETE programme*). Next, the category *individual contradictions* which has one sub-category: *contradictions with multiple identities*. Finally, the category *collective contradictions*, which comprise four subcategories: i) *contradictions with division of responsibilities in the community*; ii) *contradictions with the community*; iii) *contradictions with teaching tools*; and iv) *contradictions the institutional structure*.

#### **Appraisals**

##### ***i) 1st year of PETE programme***

During the first phase of the PETE programme, STs demonstrated a certain disappointment when confronted with the course units and what they had originally expected, particularly in relation to professional issues and the applicability of the units, in other words, how they could make use of these in real practice: *"There are disciplines in this curriculum which do not contribute to our learning (...) they make us waste time, hours of study and we still have to do assignments which often do not add to our learning and knowledge (...) I did not attribute any importance and usefulness to these, so I did not do my best. There were other things that I considered to be more important"* (EI2\_Anita: REF. 7/8).

In contrast, STs valued what they had learned or acquired from the programme components relating to teaching and curriculum development, due

to their contact with pupils in schools, projects and group discussion related to teaching, as well as planning and joint reflections with teachers: *"It worked well because we knew what we were doing well and what we had to change because it was wrong and we dealt with it immediately. If teaching practice was always like this, based on reflection, we would be better prepared when we completed the degree than we are now."* (E3\_João: ref. 3). In addition to this appraisal STs also reported that more hours should be attributed to these course unit, because they needed to have more space and time to think and take ownership of this knowledge: *"(...) so much is accumulated that we don't have enough time to reflect and to assimilate the information, so we do things like in chunks and not so much as a task that implies reflection"* (EI3\_Índia: ref. 11). According to STs, time restrictions also interfered in their group work, as tasks were distributed among the elements of the group and there was no time for debate. STs also recognised the difficulty to reflect as a constraint that hindered or had a negative impact on assignments/project work done in groups.

*ii) 2nd year of PETE programme*

When confronted with real practice in the SP, STs experienced difficulties during teaching practice and they were also concerned with their achievements and frustrations. In fact, even though the mandatory character of the regulated activities greatly increases their workload, STs realized that these were important tasks (i.e. planning, analysis of programmes, reflections and ST observation): *"It's amazing the amount of work a pre-service teacher has! And the worst part is that for now, I think everything is really necessary"* (DB, Índia, p. 8). Now the actual work in a school was highlighted because it enabled STs to discover the true meaning of being a teacher: *"Experiencing school, it's just not teaching, or doing these assignments, we need to be there, we need to understand how it works."* (E4\_João).

For Anita, who showed regret in having chosen this degree, the SP turned out to be the key element in increasing her level of motivation and engagement in learning: *"They (pupils) demonstrated interest, so I had the obligation to teach them well (...) I think I taught them more than what is*

*included in the curriculum. This encourages me and provided enough credibility for me to say, I am a teacher, I belong to the same group as you do.” (E6\_Anita: ref.28)*

Despite the similarities that the STs revealed in relation to what they valued during the SP, each of the three STs experienced different contradictions and conflicts.

### Individual contradictions

#### *i) Contradictions with multiple identities*

When confronted with their teaching practice, ST questioned their knowledge, skills and abilities to be teachers. *“(…) It was the fear of not being able to handle it (...) not only related to the quality level of the tasks but also of not being a good teacher (...) I'll have to teach sports that even I don't master” (E3. Índia: ref. 3).* These types of contradictions led João and Índia to experience an internal negotiation processes in relation to their identity, generating an identity crisis. João did not feel he was able to meet all the initial demands needed to be a teacher and Índia considered that her personal and professional identity were not compatible: *“I thought that if I were myself, I would be giving STs the idea that we could be or do whatever we wanted and this was not the idea I wanted to pass on to them (...) what I sought to portray to them was that they could play with me but they had to understand that I was the teacher and they couldn't be rude or misbehave.” (6E\_Índia: REF. 5).* The fact that Índia could not be the teacher who was also a friend, that she had idealized, led to negative contradictions, influencing her learning process.

Both João and Índia managed to surpass the difficulties experienced in the teaching-learning process, because they had access to other activities inherent to the role of training to be a teacher. It was in these activities that they found the needed motivation and confidence to continue their training process. In these spaces, STs obtained the support and recognition of others. In relation to after-school sports Índia sates *“there I am the teacher, like the teacher in charge and pupils see me as such (...) they are there because they want to be*

*so there is a lot of respect and admiration"* (E4\_Índia: REF. 2); and João in the school activities, where he gets more out of the school, as opposed to completing the mandatory tasks, which he had difficulties in completing: *" João has dedicated his time to other duties at the school which allow him to take advantage of his potential and capacities in the different school contexts. He takes advantage of every opportunity to learn more about the profession and acquire knowledge, managing to receive the recognition of others. He has become more and more autonomous and confident in his new position as a teacher."* (Field\_Notes\_SP-February.)

The fact that in addition to being a teacher, Anita is also a coach in after-school activities has allowed her to experience two roles very intensively. If at the beginning she tried to act as a coach in her lessons, she soon understood that the contexts were distinct and that they demanded that she act in a different manner: *"I learned that I couldn't deal with the schoolchildren in the same way that I was accustomed to dealing with pupils during their training sessions (...) I was accustomed to being more intolerant, more rigorous and I think I learned to be more flexible, to better adjust the objectives to the context (...) I think this semester served precisely to learn how to be different. I wasn't expecting to have to negotiate so many situations. We really have to go in with a different mentality "* (E3\_Anita: ref.3).

### Collective contractions

#### *i) Contradiction with division of responsibilities in the community*

The contradictions participants felt in relation to the division of responsibilities in the community resulted from their perception of the unfairness in the division of tasks and responsibilities among the group members: *"(...) belonging to a group is not easy. We have pre-service teachers who do not work and it's often the same people who then get stuck with the extra workload (...) But belonging to a group also allows you to hear different perspectives, so there were a few arguments and we had to reach an agreement based on common sense "* (E3\_João: ref. 11).



In the 1st year STs noticed a certain unfairness in the division of the workload by some of the teacher educators, as they felt obliged to carry out certain tasks that did not match the set goals of the training, which was to learn to be a teacher. There was also an aggravating factor which was that sometimes the teacher educators did not provide a response to all of the tasks that were expected from the STs: *"A lot of time was lost with theories, with lesson plans and reflections which were not even corrected or discussed, in no way did they contribute towards our learning, instead of having something that could be transferred directly to our teaching practice."* (E3\_Anita: ref.1).

Anita and João usually took the lead in all group work during the first year as their objective was to obtain excellent grades. They were proactive STs concerned with the quality of the work that they produced: *"They thought that I could solve everything and they would say " talk to (João) to see if we're doing it right (...) they wrote out their reflections and always gave these to me, so that I could read them (...) they saw me as the most responsible person to make the commitment. "* (E3\_João: ref. 13); *"They weren't as ambitious as I was and that was a hassle because I wanted better. Everything was fine for them but then I had to deal with the problems"*(E3 \_ Anita: ref. 3). Since Índia knew she was less knowledgeable in the matter and she did not really trust her colleagues, she generally followed the instructions and advice of other agents as they had a greater command of the subject area: *"I felt fragile because my opinion was not taken into account, I admit that I had plenty to learn and they (my colleagues) gave me freedom but it seemed like they were always correcting me and they were very attentive "*(E3\_Índia: REF. 3). Anita and João were able to use their capacity of agency more often making their ideas prevail based on the reasoning they provided for each: *"The CT and I had different opinions ... He accepted mine and I accepted his. But in relation to the ideas of teaching, it is my opinion that prevails (...) I also seek to substantiate my opinions "*(E4\_Anita: ref. 1). Despite their agency, João experienced some contradictions due to the lack of collaboration from some of his fellow STs and Anita from the lack of interest and support from the teachers of the PE group: *"I wish I had joined the volleyball didactic, but I think the coordinating professor was not very receptive*

to this type of monitoring" (E4\_Anita: ref. 17).

*ii) Contradictions with the community*

Power relations were at the base of some of the contradictions between the teachers and the community, greatly influencing the way these pedagogical tools were used: *"it's mainly the way they communicate, their posture and if they are helpful to STs which in turn influences us to want to learn more after school, to better understand what they tried to convey"* (E3\_Índia: REF. 7/8). For Índia and João, the benefits of these contradictions occurred when there were divergent opinions about teaching, among each other and the mediators, and when space to negotiate agreements was provided: *"there were no absolute truths and their opinion (CT) didn't have to be ours. We (STs) had to defend or explain our views"* (E4: João: ref.2/5). For Índia however, the mediation process hindered her professional development. In addition to the problematic relationship she had with STs, she felt she was being constantly evaluated and tended to act in accordance with the indications of the CT: *"I am a strong person and I know what I want, just that I was so conditioned by the context that I couldn't function properly (...) all I had to do was take a step and I was afraid that I was overstepping my boundaries and then get told off and it was a very upsetting internship"* (E6\_Índia: ref. 20); *"I think she (CT) doesn't understand my way of being more emotional and more connected to human matters and that it could harm me because I don't have the correct or expected behaviour as a teacher (...) in bureaucratic tasks I have to constantly question things and she replies 'isn't it?'"* (E5\_Índia: ref. 4).

Power relations established with the pupils in PE lessons also resulted in some contradictions for the STs, helping them in a unique manner to assert themselves as teachers: *"The PC says that I just dove right in there, but it contributed to me being able to control and manage the group (...) I assumed more of a role of an organiser of the activity, because if the group recognizes the teacher as the leader who directs the lesson, in the second period I could focus more on teaching"* (E4\_João: REF. 2); *"I'm not nor do I like being extremely rigid, military style, but I like that there is a relationship of trust (...)"*

*they can count on me, but I also need to rely on them and that means they have to work hard on the tasks that I propose to achieve the objectives (...) we have established this relationship from the start and we've worked on it "(E4\_Anita: ref. 2).*

Conflicts related to power relations were also evident in Anita's school community, in which the status conferred to teachers are much higher and more important than the treatment and recognition given to STs: *"When participating in teacher council meetings my intervention was not productive not because I couldn't participate, I just didn't feel comfortable in participating before a group of people who were already teachers and had been in that school for years (...) also because when teachers were talking about PE, they first looked at Marco (CT) and then at us, the STs. " (E6\_Anita: ref.1).*

### *iii) Contradictions with teaching tools*

The STs displayed different levels of ownership of teaching tools. The tools developed during teaching practice, namely the structure of the lesson plans, were an important resource for STs to overcome their initial contradictions of the SP. Although they considered the lesson plan an indispensable tool, as it "forced" them to think and articulate the different skills, the diversity of structures used in the different teaching practices was understood in a different way. For Índia, the structural diversity of the lesson plans was an unnecessary hindrance which she had to complete because she had to complete the task but for Anita, the diversity was a stimulus to learn more: *"They give us all those plans so that we learn more about the games, because there are aspects that should be taken into consideration" (GF4\_Anita: ref. 24).*

In relation to the written reflections, it changed from being an optional task to an indispensable one throughout the SP. For Anita and João, this tool allowed them to analyse their practices in school (in and out of class) and to propose short-and long-term activities, boosting their sense of professional agency; for Índia it was another moment of emotional discharge: *"because I was unable to transfer all that I had learned to the next lesson, I'd be frustrated and*

*so I didn't feel like reflecting anymore, because repeating information and then not being able to transfer this knowledge to my lessons, for whatever reasons was frustrating "(E16\_Anita: ref. 4).*

When teaching, the differences among STs arose from the way in which these understood and handled their difficulties or contradictions arising from their "mistakes": *"We teachers are also students and we often make mistakes, but what is bad is when we make mistakes and continue to make the same mistakes. When a teacher doesn't have the capacity to reflect, to understand that they made a mistake because it didn't work out and what can be changed, this is bad "(E6\_João: ref.6).* For João and Anita making mistakes was a stimulus to learning as they needed to find solutions for their problems, but for Índia these were moments of self-reproach, which reduced her level of motivation and capacity for reflection, hindering her learning process.

Although the STs considered the lesson observations and group reflections important as both contributed to improving their teaching knowledge of content, in the SP each ST assimilated this learning in different ways according to their needs. Anita and João considered *"the procedures carried out in the SP as appropriate. Not observing all of our classmates' lessons, but the occasional lesson to observe other forms of organization (...) But to observe the teachers (from the school) and how they organize pupils when giving instructions, whether it works or not, is more important for me, because they already have experience. There are other aspects to consider, which we know nothing of yet. (E4\_João: ref.7 / 8);* while Índia reported *"I only consider them to be important because they make me reflect, because nothing that my colleagues did was transferable to my practice." (E6\_Índia: ref. 2).* In this task, the support from the group was less valued by Índia, perhaps because there was no common ground for them to negotiate opinions.

#### *iv) Contradictions with the institutional structure*

Anita highlighted the fact that she was "obliged" to work with colleagues in the subject of didactics in the 1st year with whom she didn't fit in, as a contradiction and she really did not acquire much from this experience. *"We are*

*assessed as a group in most of the subjects. The name of the group appeared on the reports and not that Anita did (...) it was the global idea of the group and when you group people together and provide a general idea much of the detail is lost, many features are lost and many individual experiences are not reported on the assessment. This is what frustrates me "* (GF2\_Anita: ref.2).

In the SP, João found that during the initial stage, the compulsory nature of the tasks prevented him from enjoying the experience of being a teacher: *"STs are too busy with assignments that they have to complete, because there are deadlines by which time things have to be in the portfolios, and this deprives me of what is important, which is teaching and being involved with the community."* (E4\_João: ref. 3). In turn, Anita claims that her conflicts or contradictions resulted from the rules imposed by the PE group in the cooperating school and their concepts of education: *"(...) I felt frustrated when I didn't agree with some of the things that were done at the school and which were pre-determined because the teachers who taught there, had been doing these for years and I didn't agree with any of it, but I had to do it because that's what had to be done "* (E6\_Anita: ref. 2). In this context, this ST had to base her decisions and present data that would support the practical effectiveness of her options, leading her to develop her capacity of agency.

## Discussion

STs valued areas of curriculum development and teaching practice in the first year of PETE programme, attributing little importance to other areas of teacher training, based on their expectations and concessions that they had in relation to PE education. It was only during the teaching practice in the SP that they became aware of the need to re(think) the role of the teacher and reconfigure how they regarded the profession as a result of the contradictions that they encountered (Barnes and Smagorinsky, 2016; Douglas, 2017). Interactions with the context and other agents (i.e. teachers, colleagues, pupils) were valued by STs, both in the first as well as in the second year of the PETE programme, as these contributed to their learning process. STs became aware

of their difficulties during these interactions and found means to overcome them through group reflection with the teacher educators and by contextualizing the content. Thus, by providing meaning to these experiences, new knowledge was integrated with existing knowledge into the teachers' conceptual framework (Cunha et. al., 2016: 241-242), and their professional identities were reconfigured (Fletcher, 2012). In the first year it became clear that STs felt the need to have more time to develop their capacity for reflection, in order to restructure their conceptions and acquire new understandings. In this process, the gaps in basic knowledge, which had not been addressed in previous training (coursework), sometimes prevented STs from accessing higher levels of understanding, due to their inability to identify relevant occurrences and then reset new action plans which would allow them to overcome the contradictions arising from their activities at school. These constraints have had implications in the SP, due to STs' difficulties in linking their learning to the responsibilities with the community, as participants in their activity system (Nguyen, 2017). The STs did not identify themselves as capable teachers nor were they able to carry out the role of a teacher they had idealized through socialization (Capel et al., 2011), triggering individual contradictions on an identity level.

Within this configuration of social and situational learning, the SP was the training space, which affected the STs' learning the most, with special emphasis to the strong emotional and cognitive involvement that characterized the distinct paths of learning to be a teacher. This evidence reinforces the idea that learning implies a relationship between the cognitive, emotional and social dimensions (Alves, 2018; Zembylas, 2003). These dimensions determine the transformation process of the ST as a whole (Illeris, 2014). There were various distinct learning processes in the SP depending on how each ST acted, responded and interacted with the environment and with the other agents when confronted with the context and the tasks inherent to the profession. As Cross (2006) states, although learning happens collectively, through repeated contradictions in the relationships and responsibilities with the community, it is the interpretation and reinterpretation of these experiences by each individual ST which governs the way meaning is assigned to the activities experienced in their community and

how they choose to act within it. The identified differences also reinforce the idea that the process of becoming a teacher occurs because of the interactions between the STs' understanding and values and the educational contexts in which they are inserted (Capel et al., 2011; Geijssels and Meijers, 2005). Although the university seeks to provide the same conditions for all STs in the SP, by establishing a protocol with cooperating schools and implementing rules and regulations for the procedures (detailing the tasks and functions of each individual in the activity), there are factors inherent to the context and the interactions established within these contexts which guide the learning process through different paths. Personal and professional transformations result from the interactions and practices established with the communities that the STs integrates (Wenger, 1998). On this premise, the contradictions in terms of power relations and institutional structure stood out as being highly influential in the various transformations of the STs. The way in which each ST was able to regulate his/her emotional and cognitive state, in relation to the mediation processes and his/her agency in the school, marked the main differences in their journey. If for Anita and João the mediation processes were effective, this was not the case with Índia, who experienced successive conflicts and an identity crisis, due to how she positioned herself and how others saw her in relation to her activity (Henry, 2016). Early on Índia created a juxtaposition of identities that were incompatible, creating contradictions in practice, which inhibited her development (Anh, 2013; Illeris, 2014). The participant tended to assume the position of a student when faced with a more directive orientation and when confronted with the contradictions in the power relations with her students, she would position herself according to an idealised or experienced manner (while a student), thus not repositioning herself based on what the context of the activity demanded. Hostage to her emotions and the need to stay in her comfort zone, afforded by the approval and indications of the CT, Índia failed to find her own particular way of teaching, because she felt conditioned by the evaluation process and the need to be a good teacher. This type of individual contradiction, when not adjusted, triggers a "vulnerable" identity in the ST, which Illeris (2014) designates as transformations that lack progression. It is

essential that the teacher educators are aware of their STs' past experiences and beliefs in order to deconstruct conceptions which may impede their development (Capel et al., 2011), to mediate expectations and learning objectives and to support the regulation of their emotions (Timoštšuk et al., 2016) and actions, while working in the ZPD (Vygotsky, 1978). However, in order to do so, CTs should encourage relationships, which provide space and confidence to STs so that they may seek their support when they need to unveil their concerns, weaknesses and needs (Nguyen, 2017). The CT must be a catalyst element of ST learning and not a hindrance to their development. Índia's disappointment did not allow the contradictions to act as a catalyst to auto reflection (Meijer et al., 2011) as an indispensable tool to trigger questions and repositioning in relation to the profession. These limitations, together with the contradictions concerning pedagogical tools, led to distinct ownerships when compared to those of Anita and João. These ownerships were directly related to the needs perceived by the STs who by assuming different positions, sometimes taking on the role of a student, sometimes that of a teacher, used these to improve their performances and solidify the construction of their PIs.

Anita and João revealed a continuous learning journey. The initial contradictions also led João to have an identity crisis, but for Anita, these strengthened her ambitions to be a good teacher. The constraints instigated by the guidelines of the PE group (contradictions in the institutional structure) have limited some of their decisions and the possibility of testing their conceptions on how to teach. The ST's need for agency was further emphasized with her increased autonomy, confidence and capacity to consider the theory in her teaching practice, taking on a more active participation in her own learning process. When employing her professional agency, determined by the capacity to reflect on her professional activities as a way to resist the institutional structures and incorporated emotional states (Kelchtermans, 2005), the ST repositioned herself, developing identities that were aligned with her beliefs and values (Sexton, 2008). By strategically manoeuvring herself within the context of the school, the ST conquered pupils' feelings of satisfaction and accomplishment, which in turn stimulated her professional development.



For Anita and João, learning was encouraged by their participation in the learning process itself, involving not only commitment, effort and accomplishment of tasks, but above all increasingly autonomous work and reflection instigated by the CTs and the contradictions related to "mistakes" while teaching, leading them to the re(discovery) and (re)negotiation of meanings. The STs clearly moved from a peripheral participation to a more active (legitimate) participation (Lave and Wenger, 1991), achieving not only the assimilation of knowledge, but its accommodation (Piaget, 1977), making use of these tools and signs in the different contexts of their intervention.

Despite the divergences in the institutional structure, the three STs recognized the importance of participating in everyday cultural activities in their professional contexts, being constantly present in the "life" of the school. In these spaces, they were able to have access to other ways of thinking and acting, being more readily acknowledged by others and strengthening their sense of belonging to the profession. In fact, the SP is perceived as a place and time when intense and extensive work is carried out to build an "*identity-in-activity*" (Cross, 2006) in the process of learning to be a teacher, where STs are constantly found in situations which they need to create and re-create, structure and restructure their developing TPIs (Trent, 2013). It is through this reconciliation process that STs construct their PIs (Akkerman and Meijer, 2011).

Each journey and distinct PIs demonstrate that learning to be a teacher is a collective process, but the acquisition of knowledge and skills (accommodation) occurs through individual construction, when in the field of action STs are required to make decisions and take actions, which emerge from their internal thoughts, characterizing the teacher each student will become. As Henry (2016) argues, the notion that identities are dynamic and that changes occur in everyday interactions implies that teacher training should provide more support to STs' needs, to understand and manage learning and identity issues.

## Conclusion

Data reveals that learning and the construction of the TPI are triggered

by situational and social confrontations, where contradictions are generated during the human activities implicit in the PETE programme. The elements encountered in teaching and the SP were appraised by the STs when they were completing their group work and received the support of the teacher educators. These in turn led to the building of trust, gave them feedback and provided negotiation space to assign meanings to the experienced contents and practices. Individual contradictions (by the juxtaposition of identities) and the collective contradictions with the community, in relation to the division of responsibilities and power relations, as well as with the teaching tools and the institutional structure, were key factors in STs' learning and the subsequent transformation of their identities. The need to negotiate contradictions encouraged STs to become better aware of their limitations and how to overcome these contradictions, making use of the tools available in the system and their agency, fostering changes in the way they positioned themselves to satisfy the requirements of the system of activities and develop their PIs. Although the learning process does not always translate into progressive transformations, the building of a TPI occurs when an insecure student (due to the lack of knowledge and skills), who simply fulfils his/her tasks, is transformed into "someone who teaches" (Akkerman and Meijer, 2011), who through their professional agency is able to adjust understandings and behaviours to the setbacks of the teaching context.

Future research should incorporate longitudinal studies, which encompass the complete training degree, including data on the profile of the training agents and the perceptions of their roles, as well as how they act and react to their ST' training experiences, thus providing a more holistic and detailed analysis of the influences these agents may have on the process of learning and building of TPIs.

## Funding



Research Project funded by Foundation for Science and Technology, reference SFRH/BD/101895/2014.

## References

- Akkerman SF and Meijer PC. (2011) A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27: 308-319.
- Alves M, Queirós P, Ann M, et al. (2018) Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review*: 1-17.
- Anh D. (2013) Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30: 47-59.
- Anh D and Marginson S. (2013) Global learning through the lens of Vygotskian sociocultural theory. *Critical Studies in Education*, 54(2): 143-159.
- Barnes ME and Smagorinsky P. (2016) What English/Language Arts Teacher Candidates Learn During Coursework and Practica. *Journal of Teacher Education*, 67(4): 338-355.
- Byrne D and Callaghan G. (2014) *Complexity theory and the social sciences: the state of the art*, Abingdon, UK: Routledge.
- Capel S, Hayes S, Katene W, et al. (2011) The interaction of factors which influence secondary student physical education teachers' knowledge and development as teachers. *European Physical Education Review* 17: 183-201.
- Cross R. (2006) Identity in language teacher education: The potential for sociocultural perspectives in researching language teacher identity. In: AARE (ed) *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Adelaide.
- Cross R. (2010) Language teaching as sociocultural activity: Rethinking language teacher practice. *The Modern Language Journal* 94: 434-452.

- Cunha M, Batista P, Ann M, et al. (2016) Reconstructing a supervisory identity: The case of an experienced physical education cooperating teacher. *European Physical Education Review* 24: 240-254.
- Douglas AS. (2017) Raising the standard: contradictions in the theory of student-teacher learning. *European Journal of Teacher Education* 40: 157.
- Elias D. (1997) It's time to change our minds. *ReVision* 20: 3-5.
- Engeström Y. (1987) *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström Y. (2001) Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14: 133-156.
- Feiman-Nemser S. (2008) Teacher learning: how do teachers learn to teach? In: Cochran-Smith M, Feiman-Nemser S, McIntyre DJ, et al. (eds) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York: Routledge and the Association of Teacher Educators, 697-705.
- Fletcher T. (2012) Experiences and identities: Pre-service elementary classroom teachers being and becoming teachers of physical education. *European Physical Education Review* 18: 380-395.
- Gee J. (2000) Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education* 25: 99-125.
- Geijssels F and Meijers F. (2005) Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31: 419-430.
- Henry A. (2016) Conceptualizing Teacher Identity as a Complex Dynamic System: The Inner Dynamics of Transformations During a Practicum. *Journal of Teacher Education* 67: 291-305.
- Illeris K. (2002) *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social.*, Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Illeris K. (2014) Transformative Learning re-defined: as changes in elements of the identity. *International Journal of Lifelong Education* 33: 573-586.

- Kelchtermans G. (2005) Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teacher and Teacher Education* 21: 995-1006.
- Lave J and Wenger E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, New York: Cambridge University Press.
- Leontiev AN. (1981) The Problem of Activity in Psychology. In: WERTSCH JV (ed) *The concept of activity in soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe. Inc., 37-71.
- Meijer PC, Graaf G and Meirink J. (2011) Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching* 17: 115-129.
- Mezirow J. (2000) *Learning as Transformation: critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Newby P. (2010) *Research Methods for Education*, Essex: Pearson Education.
- Nyuyen MH. (2017) Negotiating contradictions in developing teacher identity during the EAL practicum in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 45: 399-415.
- OECD. (2018) Overview: Teacher Policies Matter *Effective Teacher Policies: Insights from PISA* (pp. 19-31), Pisa: OECD Publishing.
- Piaget J. (1977) *Equilibration of cognitive structures.*, New York: Viking.
- Sachs J. (2001) Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy* 16: 149-161.
- Sexton DM. (2008) Student Teachers Negotiating Identity, Role, and Agency. *Teacher Education Quarterly* 35: 73-88.
- Timoštšuk I, Kikas E and Normak M. (2016) Student teachers' emotional teaching experiences in relation to different teaching methods. *Educational Studies* 42: 269-286.
- Trent J. (2013) From learner to teacher: practice, language, and identity in a teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 41: 426-440.
- Vygotsky LS. (1994) The problem of the environment. In: Veer Rvd and Valsiner J (eds) *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell Publishers, 338-354.

- Warford MK. (2011) The Zone of Proximal Teacher Development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2): 252-258.
- Wells, G. (2002). Learning and teaching for understanding: the key role of collaborative knowledge building. In J. Brophy (Ed.), *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints* (Elsevier Science Ltd ed., Vol. 9, pp. 1-41): Emerald Group Publishing Limited.
- Wenger E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, NY: Cambridge University Press.
- Zembylas M. (2003) Emotions and teacher identity: A postructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3): 213-238.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprender a ser professor, em estreita articulação com a construção da IP de estudantes em formação, num estudo de natureza longitudinal (durante os dois anos de formação), constituiu o desafio e a pertinência desta investigação. Neste quadro exploratório, e atendendo à natureza dinâmica e multifacetada dos constructos em análise, ao longo das considerações finais procurou-se colocar em evidência os entendimentos alcançados numa perspetiva de utilidade para os intervenientes nos cursos de formação de professores (professores universitários e PC). Cada estudo, além de permitir renovados entendimentos, abriu perspetivas de exploração da temática que encontraram eco nos estudos subsequentes, resultando no encadeamento que a seguir se reporta.

Neste caminho investigativo, a elaboração de um ensaio focado nas orientações concetuais e nas teorias de aprendizagem, que têm configurado os espaços de formação de professores, foi fundamental, pois permitiu mapear os elementos centrais aos processos de aprendizagem de estudantes em formação. De facto, a reflexão acerca das orientações que norteiam os programas de formação e das correntes e teorias de aprendizagem foi essencial, não apenas pela possibilidade de aceder aos entendimentos que estão na origem das práticas formativas, mas também pelo olhar amplo e integrativo sobre as diferentes perspetivas socioconstrutivistas que ajudaram a desconstruir e a aprofundar o entendimento dos processos de aprendizagem. De entre as componentes que se destacaram, de realçar o papel ativo e gradualmente autónomo que o estudante deve assumir, em atividades situacionais e sociais (Anh, 2013; Engeström, 2001; Nguyen, 2017; Vygotsky, 1978, 1987), ao longo de todo o percurso formativo; o papel mediador dos agentes formadores, enquanto elementos mais capazes, que devem atuar na ZDP do estudante; e a participação deste em atividades metacognitivas, como a reflexão (Schön, 1987) ou consciência crítica (Lange & Lange-Burroughs, 2017), enquanto meios de internalização (Vygotsky, 1978) ou acomodação (Piaget, 1977) de novos entendimentos. Neste quadro, as perspetivas

socioconstrutivistas assumem-se como o caminho mais adequado às finalidades da formação, que visa, não apenas formar professores detentores de conhecimentos e técnicas indispensáveis ao exercício da profissão, mas, simultaneamente, autónomos e com capacidade de decisão para lidar com os contextos instáveis de ensino nas escolas. Para além disso, importa que os futuros professores sejam capazes de autorregular, de forma continuada, a reconstrução da sua IP, reajustando-se à crescente responsabilização e burocratização dos sistemas educativos. A coexistência de orientações concetuais - académica, prática, tecnológica, pessoal e crítica/social (Feiman-Nemser, 1990, 2012) – no decurso da formação é desejável, mas neste processo devem prevalecer as orientações prática, crítica/social e pessoal. A prática e crítica/social porque concedem ao estudante uma participação ativa e refletida sobre as suas práticas, concorrendo para a reconstrução de conhecimentos e entendimentos. A orientação pessoal porque ajuda os estudantes a conhecerem-se melhor (as suas fragilidades, as suas potencialidades e o seu reportório) e a serem elementos ativos no modo como procuram aprender, transformando a aprendizagem num processo autorregulado. Isto implica que os agentes formadores selecionem métodos e atividades que considerem os interesses e necessidades individuais dos estudantes, incentivando a partilha de ideias, entendimentos, dificuldades e constrangimentos. Nesta dinâmica, o processo de aprendizagem é facilitado, possibilitando ao estudante a passagem gradual de uma participação periférica para uma participação mais ativa e central (Lave & Wenger, 1991). É neste processo, progressivamente regulado pelo estudante, que este desenvolve a sua agência profissional, edificando uma IP de docente sólida e coerente com os domínios específicos do exercício da profissão (Akkerman & Meijer, 2011).

O estudo exploratório intitulado “*Learning Through Practice: A Study with Physical Education Pre-Service Teachers*”, cumpriu o desígnio de explorar o modo como os estudantes constroem as suas IP, através das práticas diárias experienciadas em núcleo de estágio (como uma comunidade de prática). Este trabalho permitiu identificar e descrever o modo com os EE percebiam o seu papel na comunidade de prática e os efeitos dessa participação no seu

desenvolvimento. Neste capítulo ficou evidente que são os contextos reais de prática que fornecem aos estudantes uma imagem mais concreta do que significa ser professor e o seu verdadeiro papel e funções na escola (Greene & Magliaro, 2005). Esta consciencialização permitiu aos estudantes desenvolverem novos entendimentos, principalmente pela reflexão conjunta em núcleo de estágio, que lhes permitiu identificar as suas dificuldades e possíveis modos de as superar. Por conseguinte, as vantagens de vivenciar o EP em comunidade de prática (Wenger, 1998) foram realçadas pelos participantes, bem como algumas das atividades regulamentadas pelas normas de estágio, das quais se destacam os planeamentos e as reflexões. Conforme atestam alguns dos estudos subsequentes da dissertação, embora a reflexão tenha sido entendida pelos EE como uma tarefa imposta no início do estágio, as dificuldades que enfrentaram despoletaram a necessidade de recorrer a esta ferramenta, porquanto perceberam que pensar sobre a ação não era suficiente para melhorarem as suas práticas. A reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1987) foram mecanismos entendidos pelos estudantes como um processo contínuo que os ajudou a mudar, a adaptar-se e a modificar o seu ensino a um contexto particular (Attard & Armour, 2005), permitindo-lhes, assim, reconfigurar o seu conhecimento profissional (Sirna et al, 2010). Neste processo de indagação, emergiram fatores importantes a considerar na procura de aceder a uma melhor compreensão da aprendizagem para professor e construção da IP, que serviram de mote para os estudos subsequentes do core da dissertação. Assim, considerando a disparidade de entendimentos dos estudantes acerca da profissão quando confrontados com a realidade da escola, a necessidade de analisar o perfil dos estudantes e os seus entendimentos antes de ingressarem no 2º EEFEBS, bem como o seu processo formativo anterior ao EP foi considerado relevante pela ligação aos processos de aprendizagem, principalmente durante a PES (em contexto real de ensino, na escola). De entre os processos de interação experienciados pelos estudantes em comunidade de prática (Wenger, 1998), estes valorizaram o papel desempenhado pelo PC na mediação do processo de aprendizagem (Henry, 2016; Meijer, P.; Graaf, G., & Meirink, 2011; Nguyen, 2017; Timoštšuk

& Ugaste, 2010; 2012). Neste quadro, o quarto estudo propôs-se analisar o papel dos agentes mediadores, não apenas durante o EP, mas ao longo do primeiro ano do curso considerando as relações de poder (French & Raven, 1968) estabelecidas e as ferramentas utilizadas na mediação do processo na aprendizagem dos estudantes.

O elemento emocional no processo de aprender a ser professor, também sobreveio, pelo que a análise da componente emocional dos estudantes na regulação do próprio processo de aprendizagem e as transformações progressivas, ou não, das suas IP também mereceram atenção na presente investigação (quinto estudo). Conforme espelham os últimos estudos empíricos, as emoções interferiam, principalmente, nas relações que os EE estabeleciam nas aulas de EF com os seus alunos, as quais marcavam as experiências mais e menos positivas dos estudantes, enquanto momentos reguladores do seu desenvolvimento. Os momentos positivos (de sucesso) eram identificados pelos EE quando obtinham o reconhecimento dos seus alunos e quando percecionavam a evolução destes em termos de aprendizagem. Estes momentos eram fundamentais para assegurarem a sua posição (identidade) enquanto professores. Aliás, era nos espaços da aula de EF, na interação com os alunos, que os EE alcançavam, embora de forma distinta, uma autoridade que lhes conferia segurança no papel de professor, estabelecendo diferentes relações de poder (Anh & Marginson, 2013) edificando, gradualmente, um estilo próprio de ser professor. Além disso, atendendo a que eram os momentos de conflitos que desencadeavam reflexões e mudanças nas IP dos EE, procurar perceber o modo como decorria este processo de consciencialização e superação, também se assumiu fundamental para aceder aos modos como decorre a aprendizagem e o desenvolvimento da IP dos estudantes em formação. Foi deste entendimento, que emergiu a necessidade de recorrer a um quadro teórico que conferisse robustez à análise dos conflitos/contrariedades que os estudantes evidenciaram ao longo do processo de aprendizagem. O sexto estudo procurou dar resposta a esta necessidade, recorrendo ao quadro das contradições da atividade humana (Engeström, 2001), encerrando, assim, o ciclo desta

investigação com uma síntese que aporta um olhar longitudinal sobre o percurso formativo dos estudantes (1º e 2º anos do curso).

Partindo deste conjunto de pressupostos, a exploração de algumas marcas da socialização antecipatória no percurso dos estudantes, considerando os seus perfis no momento de ingresso no 2º Ciclo em EEFEBS, colocou em evidência que a diversidade de estudantes refletia o facto de estes serem oriundos de diferentes instituições superiores, com uma formação no 1º Ciclo distinta. Com efeito, a par da redução do período de formação no 1º ciclo, que comprometeu a qualidade dos conhecimentos de base, esta condição também veio comprometer a articulação entre os currículos dos programas de 1º e 2º ciclos das instituições superiores (responsáveis pela formação de professor). A conexão destes ciclos é importante para que haja uma progressão equilibrada, coerente e contínua das experiências formativas, de modo a proporcionar aquisições ajustadas ao desenvolvimento profissional dos futuros professores. Ao longo da formação específica (2º ciclo), não adianta proporcionar experiências formativas enriquecedoras ao estudante, se este não tem preparação ajustada às exigências do contexto situacional e social. As consequências destas divergências são evidentes nos quinto e sexto estudos, visíveis pelas dificuldades que os estudantes sentiam em resultado do menor domínio das matérias de ensino. De facto, as debilidades de conhecimentos dos estudantes comprometiam o acesso a níveis de consciencialização crítica superiores (reflexão aprofundada), que lhes possibilitasse a identificação, a análise e a superação de problemas emergentes dos contextos formativos.

Não obstante as semelhanças ou as diferenças de percursos dos estudantes, nesta pesquisa também ficou evidente o peso da dimensão pessoal na atribuição de significados e nas representações que os estudantes vão construindo e reconstruindo, em resultados das sucessivas socializações (Dubar, 1997) e das diferentes situações transitórias (Chaix, 2002). Os principais agentes de socialização para o desporto referenciados foram os pais, tendo despertado nos estudantes a “paixão” pelo desporto e a vontade de trabalhar no futuro nesta área profissional, a fim de poderem transmitir a outros

agentes o prazer e benefícios do desporto. Estas razões intrínsecas, derivadas das suas motivações, predominaram na escolha do curso, depois das razões extrínsecas e altruístas. A interação com outros agentes nestes ambientes, principalmente com o professor de EF, reforçou a escolha da profissão, bem como os seus entendimentos acerca do que é ser professor e as expectativas quanto ao professor que gostariam de se tornar. Nesta fase anterior à formação inicial, os estudantes concebiam o papel de professor como alguém com conhecimentos e competências específicas para transmitir conteúdos, mas também com a capacidade de envolver os alunos na aprendizagem. Apenas com o decorrer do curso, e como evidenciam os restantes estudos empíricos, os estudantes perceberam as exigências inerentes ao processo de aquisição de conhecimentos específicos e de habilidades, bem como a sua aplicação no exercício da profissão, destacando neste percurso as dificuldades no relacionamento com os alunos. A relevância das interações com outros agentes na reconstrução de entendimentos destaca-se, assim, tanto durante como antes da formação inicial. Com efeito, atendendo ao peso que estes entendimentos têm no modo como os estudantes recebem, interpretam e assimilam novos conhecimentos (Capel, 2016), os agentes formadores devem valorizar o acesso a estas informações. Partindo destes dados, os agentes podem considerar as experiências anteriores e crenças dos estudantes, no sentido de desconstruírem conceções que impedem o seu desenvolvimento (Capel, 2016), e mediar as expectativas e objetivos de aprendizagem, atuando na ZDP (Vygotsky, 1978). Estes professores formadores precisam considerar, desde cedo (inclusive no 1º ano do curso), a relação entre as experiências prévias e o repertório de conhecimentos do estudante, com as mudanças necessárias ao processo de aprender a ensinar, para que possam trabalhar o processo de transformação do estudante (Illeris, 2014). Não é a instrução propriamente dita que faz a diferença na aprendizagem dos estudantes, mas o modo como é feita a assistência dos formadores, considerando o limite do potencial de aprendizagem dos estudantes (Nogueira, 2001). Para o efeito, é também importante que a formação conjugue de forma harmoniosa as experiências prévias dos estudantes e os conhecimentos oriundos da teoria e

da prática, necessários ao ensino na escola, para que o estudante consiga atribuir novos significados e aceder a patamares superiores de entendimento. A reflexão estruturada e contínua sobre crenças, concepções e possíveis ações pode ser uma maneira eficaz de preencher as lacunas entre teoria e prática (que muitos estudantes enfrentam na formação). É neste espaço que a atuação dos agentes mediadores também se destaca, pela ajuda que podem conceder aos estudantes na articulação coerente e fundamentada dos conhecimentos e práticas advinda da universidade, para a atuação na escola.

O estudo acerca do papel dos agentes formadores, avançou no aprofundamento dos processos de mediação na aprendizagem dos estudantes, considerando a importância das relações de poder e das ferramentas utilizadas por estes agentes. Na perspectiva dos estudantes, o processo de mediação reconfigura-se ao longo da sua formação, tendendo a melhorar ao nível das atividades externas (interpsicológicas) em contexto de EP. É neste espaço formativo que os conhecimentos parecem ser verdadeiramente interiorizados (atividade intrapsicológica) e não simplesmente reproduzidos, como os próprios estudantes reconheceram na maioria das Unidades Curriculares do 1º ano. Ferramentas como o ensino por pares e o ensino simulado, trabalhos de grupo e diferentes recursos expositivos nas Didáticas Específicas, foram valorizadas pelos estudantes. Também as reuniões em núcleo de estágio e o questionamento dos agentes mediadores, bem como a elaboração de documentos didático-pedagógicos e os encontros pedagógicos, após as aulas lecionadas, foram ferramentas valorizadas em ambas as etapas formativas (1º e 2º anos). No entanto, a importância atribuída à observação pedagógica e à reflexão (individual) apenas foram reconhecidas como ferramentas benéficas no decurso do EP, pela utilidade que os estudantes lhes conferiam ao contactar com o contexto real de ensino e também pelo modo como estas ferramentas eram apropriadas, conforme os processos de mediação dos PC. As relações que mais favoreciam os processos de mediação e de aprendizagem desenvolveram-se através do poder informacional e referente (French & Raven, 1968). O poder informacional determinado pela qualidade da informação e capacidade de argumentação dos agentes formadores, bem como pelo espaço

que concebem para exporem e confrontarem crenças e concepções, num processo de constante negociação de significados; e o referente, definido pelo respeito e identificação individual com esses agentes. O processo de aprendizagem era, portanto, beneficiado na presença de um clima relacional que proporcionasse a partilha, o companheirismo e a compreensão. Como evidenciam os quarto e quinto estudos, este clima positivo implica criar um ambiente de confiança e de constante disponibilidade por parte dos agentes formadores, para que os estudantes possam recorrer ao seu apoio e expor as suas inquietações, recebendo, assim, o auxílio necessário à regulação emocional e cognitiva inerente ao processo de aprender. Na procura de perceber a relação existente entre os estudantes e os agentes mediadores e os seus efeitos no processo de aprendizagem, recorreu-se, em termos metodológicos, à *timeline interview* e à representação gráfica dos percursos dos estudantes. O recurso à *timeline*, complementada com entrevistas semiestruturadas, foi bastante útil porque permitiu aceder ao contexto temporal e situacional dos momentos destacados pelos EE (Adriansen, 2012) e ao modo como diferentes fatores estavam associados aos períodos de mudança. A representação gráfica dos perfis dos estudantes permitiu conciliar a visualização de elementos que coexistem no processo de aprender a ser professor, que se influenciam mutuamente (emoções positivas e negativas, dificuldades e aquisições), possibilitando a análise das implicações de cada elemento no modo de pensar, agir e reagir dos estudantes. Com efeito, as experiências negativas (momentos irregulares ou de crise), quando acompanhadas de emoções positivas e do apoio constante e imediato por parte dos agentes mediadores, emergiram como catalisadoras do processo de aprendizagem. Já as experiências positivas, por conferirem confiança e motivação aos EE, promoveram um maior envolvimento dos estudantes no seu percurso formativo, favorecendo também a aprendizagem. Neste processo, a entrada no EP foi a etapa emocional mais marcante, que embora pudesse ser encarada com entusiasmo, foi uma etapa marcada pelo “choque com a realidade” (Hüberman, 2000; Veenman, 1984), com um envolvimento afetivo predominantemente negativo (insegurança e preocupação). Timoštšuk e



Ugaste (2010) referem que este confronto tende a resultar das diferenças que os estudantes encontram entre as expectativas e a realidade, sobre a complexidade do ensino e a incerteza de conseguir atingir metas exigentes (Alves et al., 2018). De facto, no último estudo da dissertação fica evidente que a construção e reconstrução do conhecimento foi desencadeada a partir dos problemas emergentes no contexto, nomeadamente os relacionados com a condução do processo de ensino-aprendizagem, sendo o envolvimento emocional e a interação com o meio e os outros agentes os principais reguladores do processo de aprendizagem. O processo de aquisição (aprendizagem) implica necessariamente a relação entre as dimensões cognitiva, emocional e social (Alves et al., 2018; Zembylas, 2003), que caracterizam o processo de transformação do estudante (Illeris, 2014), sendo os momentos de crise importantes para o desencadear dessas mudanças. Na superação das dificuldades, a participação plena dos EE nas práticas sociais (Lave & Wenger, 1991), proporcionadas pela relação com o contexto e os outros agentes, bem como o apoio pedagógico específico e emocional dos orientadores emergiram como fatores fundamentais. Não obstante este panorama, o modo distinto como os estudantes encararam os momentos de crise e conduziram o seu envolvimento no processo de aprendizagem evidenciou, mais uma vez, a natureza biográfica e pessoal do processo de aprendizagem para professor aprendizagem (Dubar, 1997). O processo dinâmico e cíclico de reconfiguração de significados, em constante mudança, resulta, assim, tanto de um processo de construção social, como da posse de significado individual (Sutton & Wheatley, 2003).

Esta configuração do aprender a ser professor conduziu ao último estudo, em que se procurou analisar, conjuntamente, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das IP dos estudantes. A natureza longitudinal deste estudo, que considerou o processo formativo como um todo (1º e 2º anos), bem como a triangulação de dados oriundos de diferentes ferramentas (grupos *focus*, entrevistas individuais formais e informais, *field notes* da observação não-participação e diários de bordo dos estudantes) favoreceu a completude e complementaridade dos conhecimentos oriundos dos estudos anteriormente

apresentados, reforçando os elementos chave identificados no processo de aprendizagem e de transformação do estudante para professor. Face à diversidade de contradições identificadas nos estudos anteriores, o recurso ao quadro das contradições da atividade humana (Engeström, 2001) revelou ser um instrumento profícuo para aprofundar as contradições que despoletaram os desequilíbrios e mudanças nos estudantes, e que tendiam a caracterizar os momentos de aquisição. Este quadro foi fundamental para compreender o porquê dessas contradições ocorrerem e o modo como eram tratadas pelos estudantes à medida que aprendiam a ser professores e construíam as suas IP (Cross, 2010). Os confrontos situacionais e sociais, experienciados nas didáticas e no EP, marcaram o percurso de contradições dos estudantes, sendo elementos valorizados. As contradições individuais (pela justaposição de identidades) balizaram os conflitos interiores dos estudantes, que duvidavam das suas capacidades para exercerem a função de docente, uma vez que o expectado na socialização antecipatória não correspondia às descobertas que foram adquirindo no contexto real de ensino (Alves et al., 2018; Capel et al., 2011). As tensões geradas por identidades conflitantes (Henry, 2016), - identidade de estudante, identidade pessoal, identidade de treinador, identidade de professor – foi evidente no contacto com o contexto real da prática, tal como mencionado anteriormente. Nestes espaços, os estudantes tomaram consciência das exigências colocadas ao exercício do novo papel e das diferenças de entendimentos acerca desse papel. É através deste processo de reconciliar as diferenças entre “posições-I” (Anh, 2013) que o estudante consegue tornar-se num professor simultaneamente distinto e coerente (Akkerman & Meijer, 2011). Durante este constante posicionamento e reposicionamento (Henry, 2016), os momentos de sucesso e reconhecimento na comunidade escolar foram fundamentais para que os estudantes afirmassem a sua agência profissional e encontrassem, em si mesmos, um modo particular de serem professores. Fazendo uso das ferramentas do seu sistema de atividades e da sua agência, foi pela superação de contradições que se desencadearam transformações no modo como os estudantes se posicionavam para satisfazer os requisitos do sistema de atividades e

desenvolverem as suas IP. As contradições coletivas com a comunidade, face à divisão de responsabilidades e às relações de poder, bem como com as ferramentas de ensino e a estrutura institucional, constituíram-se como fatores chave para a aprendizagem dos estudantes e consequentes transformações identitárias. Com efeito, foi a necessidade de negociarem entendimentos frente às contradições (no campo interpsicológico), que despoletou nos estudantes uma maior consciencialização sobre as suas limitações e a sua superação (no campo intrapsicológico). Ao longo deste processo, os estudantes destacaram os benefícios de passarem de uma participação periférica para uma participação mais ativa (legítima) (Lave & Wenger, 1991), conseguindo não apenas a assimilação de conhecimentos, mas a sua acomodação (Piaget, 1977), desenvolvendo, simultaneamente, capacidade de agenciamento. Contudo, para que este processo seja possível importa que as estruturas institucionais (tanto da escola como das universidades) forneçam condições que possibilitem o desenvolvimento da confiança dos estudantes. Caso contrário, estes encontrarão constantes entraves que podem comprometer o desenvolvimento da sua agência profissional, enquanto característica impulsionadora das mudanças ao nível da IP. Particularmente, na PES espera-se que as entidades responsáveis pela formação e os seus agentes incorporem como preocupação formativa as interações estabelecidas em comunidades de aprendizagem/comunidades de prática, proporcionando aos EE oportunidades para observar, cooperar, questionar e refletir em conjunto, ajudando-se mutuamente na construção do conhecimento e na (re)interpretação dos seus próprios valores e experiências. Nas escolas, os EE ocupam a posição que a estrutura lhe permite, sendo que esta pode ser bastante restritiva, condicionando assim o desenvolvimento da sua agência profissional. A pressão recebida pelos colegas EE e PC, diretor da escola ou de professores mais experientes pode ser um obstáculo a que os EE conquistem a sua liberdade ou a possibilidade de aplicarem algumas novas estratégias ou atividades na escola (Macphail & Tannehill, 2012).

Embora nem sempre as contradições despoletem transformações progressivas, o desenvolvimento das IP ocorre de acordo com as

interpretações pessoais e modos particulares de pensar e de agir de cada estudante. A IP desenvolve-se, assim, à medida que o estudante se familiariza com as características da profissão e assume o controlo da sua formação, passando de um estudante mero cumpridor de tarefas e inseguro, pelas lacunas de conhecimento e capacidades, a “alguém que ensina” (Akkerman & Meijer, 2011), possuidor de uma agência profissional que o capacita a ajustar entendimentos e comportamentos às contrariedades do contexto de ensino. É durante este processo, que o apoio prestado pelos agentes mediadores se assume como fundamental, devendo ir além do apoio tecnicista, para atender aos diferentes perfis e estados emocionais dos estudantes, a fim de auxiliar no controlo e regulação emocional e cognitiva. Somente assim, os agentes formadores conseguem ajudar os estudantes a transformarem as experiências emocionais e de desequilíbrio das estruturas mentais, em elementos catalisadores da aprendizagem.

O processo de aprender a ser professor é, portanto, um momento de intenso e extenso trabalho de construção de “*identity-in-activity*” (Cross, 2006), em que os estudantes se encontram constantemente em situações que precisam de criar e recriar, estruturar e reestruturar as suas IP de professores em desenvolvimento (Trent, 2013). É a superação consciente e ativa das contradições emergentes das atividades formativas, associadas normalmente a experiências emocionais ou de crise, quando mediada pela atuação dos agentes formadores na ZDP, que despoleta aquisições e transformações no estudante, num processo constante de reconciliação das suas identidades (Akkerman & Meijer, 2011). O processo de aprendizagem e construção da IP é instável e consubstancia-se numa vivência de altos e baixos, que evidenciam a natureza distinta e pessoal do percurso formativo de cada estudante.

### *Recomendações à formação de professores*

Em termos de organização do programa e do modo como são administradas as unidades curriculares destaca-se a necessidade de se atender à diversidade de estudantes com uma formação de base (1º ciclo) bastante distinta, bem como

às experiências e crenças que estes trazem consigo quando ingressam no 2º ciclo de formação de habilitação para a docência. Concretamente, os programas de formação para a docência devem criar no currículo espaço ao aprimoramento de conhecimentos e habilidades de base, certificados pela formação do 1º ciclo, possibilitando ao estudante adquirir ferramentas básicas que o capacitem para a concretização de tarefas durante as experiências formativas do 2º ciclo. Atendendo às apreciações dos estudantes no último estudo, que apenas valorizaram as componentes do currículo relacionadas com o desenvolvimento curricular, das didáticas e da PES, desvalorizando as componentes relativas às ciências da educação (i.e. profissionalidade, investigação na educação, psicologia da educação), intui-se que estes, aquando da entrada no 2º ciclo, ainda não possuem estruturas reflexivas que lhes permitam atribuir importância a conhecimentos que não se relacionem diretamente com a EF nas escolas. Esta limitação gera a necessidade de um processo de reflexão mais orientado, aprofundado e contextualizado nas experiências formativas proporcionadas ao longo do 2º ciclo. Criar oportunidades para desconstruir crenças e concepções é fundamental, favorecendo um ciclo de ação e reflexão regular e progressivo, que permita aos agentes formadores a contextualização de entendimentos lógicos e significativos para os estudantes. Neste âmbito, destaca-se a necessidade de alguns agentes formadores cuidarem as vias que utilizam para transmissão de conhecimento, recorrendo à diversidade de ferramentas de exposição e debate apreciadas pelos estudantes, e privilegiando o poder informacional e referente nas relações estabelecidas. O professor deverá deter o domínio do conhecimento dos conteúdos a serem transmitidos, bem como a capacidade de os transformar, tornando-os pedagogicamente acessíveis, compreensíveis e possíveis de serem apropriados pelos estudantes. Este cuidado permitirá uma melhor articulação entre os saberes advindos da teoria e da prática, sem que fique comprometido o interesse e envolvimento dos estudantes na própria aprendizagem. O nível de envolvimento dos membros do corpo docente no curso desempenha um papel crítico no desenvolvimento de experiências formativas benéficas à aprendizagem dos estudantes. As interações

estabelecidas com os estudantes devem ultrapassar, portanto, o posicionamento legítimo dos agentes, que se limitam à mera transmissão (tecnicista) dos conteúdos e à sua avaliação, muitas vezes generalizada no âmbito dos trabalhos de grupo efetuados no 1º ano do curso. Os estudantes revelaram no quarto estudo que não se sentiam recompensados, principalmente nas Didáticas Específicas, porque as classificações eram atribuídas ao grupo, independentemente do investimento individual de cada um. A não valorização do trabalho e a ausência de interação individual gera sentimentos de desânimo e desmotivação que comprometem a aprendizagem. Neste período da formação, a prevalência dos processos de mediação parece ser de generalização (para todos em simultâneo e sobre os mesmos elementos), afastando-se das necessidades particulares de cada estudante. A fraca individualização que ocorre no 1º ano encontra justificação não apenas no número elevado de estudantes que frequentam este ciclo de estudos, mas também no excesso de solicitações académicas a que os agentes formadores estão expostos. Por outro lado, o acréscimo de tarefas solicitadas aos estudantes, resultante da compactação das Unidades Curriculares, também se constitui um condicionalismo à aquisição de novas aprendizagens, levando, muitas vezes, o estudante à mera reprodução de conhecimentos nesta fase da formação. Como evidenciam os vários estudos, os estudantes reclamam, desde cedo, um processo de mediação mais individualizado (descriminação), para que possam ser assistidos adequadamente nas suas limitações de base, bem como um trabalho cujo resultado não se encerre numa apreciação quantitativa (avaliação). Neste âmbito, os estudantes apontam a necessidade de haver uma apreciação compartilhada, que os ajude a construir conhecimentos nas suas estruturas mentais (Goel et al., 2010) que lhes permita alcançar novos e renovados entendimentos. Com efeito, os programas de formação não devem padronizar o processo de aprender a ser professor, que embora ocorra no campo social da aprendizagem, é claramente entendido como um percurso que exige medidas seletivas às necessidades particulares dos estudantes. Esta diferenciação ou descriminação (Himeline, 1992) não presume experiências formativas diferentes para cada estudante, mas envolve

uma perspetiva flexível ao considerar a complexidade das atividades, o envolvimento dos estudantes com as atividades, a natureza dos materiais e recursos associados e os modos de os utilizar, para que cada estudante possa ter uma aprendizagem significativa. A diferenciação deve ser um processo de personalização de metas universais de aprendizagem para grupos de estudantes com características de aprendizagem semelhantes, que permita individualizar processos (Lange & Burroughs-Lange, 2017).

Adicionalmente, é durante o período de estágio que as tensões entre as identidades conflitantes são mais intensas (Henry, 2016) e as contradições mais frequentes, por isso importa que os programas de formação de professores, no seu todo e não apenas no contexto de estágio, invistam num trabalho colaborativo com os estudantes, na análise reflexiva e antecipada destes conflitos e dos novos reposicionamentos a que o contexto real de ensino obriga. Esta necessidade implica dar a conhecer aos estudantes a realidade escolar e o papel de professor, para além das práticas de ensino simuladas em grupo nas escolas parceiras, através de algumas didáticas do currículo. Conferências e atividades de colaboração entre os estudantes do 1º ano do curso e os núcleos de estágio do 2º ano, podem favorecer esta consciencialização e um reposicionamento de si mesmo em relação à profissão de docente. Como Cochran-Smith (2004) deixa claro, a aprendizagem dos professores é um problema multidimensional que requer análises e soluções a níveis macro e micro. O desenvolvimento de uma consciência crítica (Lange & Burroughs-Lange, 2017) e de uma agência profissional deve ser trabalhada desde cedo (no 1º ano), para que os estudantes se tornem capazes de agir e reagir de forma adequada nos diversos contextos de ensino. Contactar com os contextos de estágio ainda no 1º ano, pode também possibilitar a criação de relações com a comunidade escolar, que importa explorar com vista a que os estudantes sintam um menor impacto aquando da realização do EP. É através da consciencialização dos reais constrangimentos do contexto da prática, da melhor articulação entre a teoria e prática e do desenvolvimento de maior segurança no exercício de um novo papel, o de professor, que os estudantes conseguem desenvolver capacidades e habilidades que lhes permitem assumir

uma participação cada vez mais ativa e central na sua aprendizagem (Lave & Wenger, 1991). Processos de autopoicionamento e reposicionamento (Henry, 2016), onde os estudantes tomam consciência das exigências do exercício da profissão e das suas limitações, experimentando diferentes contradições, carecem de andaimes para que os estudantes se posicionem e reflitam sobre essas diferentes posições, encontrando progressivamente o seu senso de “*self*” (Henry, 2016). Os formadores devem estruturar a sua abordagem pedagógica em torno da oportunidade, da diversidade de experiências e das características e necessidades individuais dos estudantes, favorecendo ferramentas que estimulem o pensamento pedagógico do estudante - questionamento, debate e reflexão. Tarefas de campo diversificadas, que encorajem o estudante a analisar os contextos socioculturais e a agirem em conformidade com o objeto da ação, e que solicitem a pesquisa, o estudo e a leitura, suscita no estudante o recurso a fundamentos e implicações teóricas para justificar e argumentar as suas posições, beneficiando o processo de aprendizagem. É neste contínuo aprimoramento de alfabetização e literacia pedagógica (Cajkler & Wood, 2016) que a formação deve apostar. Este caminho é possível através do favorecimento das orientações prática, crítica/social e pessoal, bem como de uma visão sobre o currículo da formação de professores em espiral. Ou seja, pensar a aprendizagem não como um produto a avaliar, mas como um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, social e profissional. Este desígnio é possível pela construção e colaborações bem-sucedidas entre todos os agentes mediadores e entre as universidades e as escolas, considerando a contribuição positiva de cada elemento. As parcerias disfuncionais entre si, não se edificam apenas na ausência de objetivos comuns ou claros, mas, por vezes, na disparidade e pouca flexibilidade para a participação e cooperação dos agentes no processo formativo, tanto dos agentes das universidades como os das escolas (i.e. outros professores da escola). No quarto estudo, os estudantes revelam, inclusive, que os orientadores da faculdade deviam assumir um papel mais ativo no processo de orientação em contexto real de ensino, apoiando-os na melhor articulação entre os saberes advindo dos contextos formativos da faculdade e as exigências da prática na escola. Muitos



dos objetivos intelectuais do ensino superior, incluindo o pensamento crítico e a resolução de problemas, bem como a transformação de perspectivas, dependem do quão bem integrados os saberes da teoria e prática são, através da sua aplicação na escola e da reflexão conjunta entre os estudantes e os dois orientadores (PC e orientador da faculdade). As universidades devem, portanto, analisar as limitações que a diversidade de papéis desempenhados nas instituições coloca a estes agentes e oferecer-lhes as condições necessárias ao desempenho das suas funções, para que possam ultrapassar a função de meros controladores e avaliadores.

Outro fator que a formação deve atender é ao estado emocional dos estudantes, uma vez que a formação tende a focar-se maioritariamente em metas e objetivos a cumprir pelos programas de formação. Os processos formativos precisam de incorporar as emoções dos estudantes nas suas preocupações formativas e encontrar forma de as identificar e compreender, para que consigam gerar respostas ajustadas às necessidades dos estudantes. Embora os diários de bordo elaborados pelos EE no EP possam dar espaço a essa dimensão do processo formativo, importa investir noutras formas de aceder a essa componente, inclusive no campo social (entre estudantes). Além disso, importa que os agentes trabalhem esses escritos de forma presencial, desmistificando algumas ilusões erróneas sobre as experiências negativas, as dificuldades sentidas e as expectativas logradas. Criar abertura para que o estudante possa procurar e receber apoio nesta regulação emocional é fundamental para que exista um equilíbrio dos efeitos das emoções no seu desenvolvimento. Tal implica atender a uma atmosfera pedagógica contrabalançada entre os estudantes e os agentes formadores, sem influências desiguais de hierarquia que criem constrangimentos na exposição de problemas e conflitos interiores. Relações equilibradas de partilha de poder (Patrick, 2013), que concedem voz ao estudante e espaço à tomada de decisões conjuntas, favorecem o processo de agenciamento e de desenvolvimento profissional do estudante, por lhe conferir confiança em si mesmos e ao agente que lhe presta auxílio.

Assim, face ao papel preponderante dos agentes formadores, particularmente

dos PC, importa que seja assegurada uma formação contínua, num ambiente recíproco e colaborativo entre estes agentes e as instituições responsáveis pela formação. Isto para que os PC disponham das ferramentas necessárias ao processo de mediação, bem como para que sejam criados entendimentos que confluem nas mesmas metas formativas e práticas de orientação, pela partilha de experiências, dúvidas e estratégias. Os agentes formadores, as universidades e as escolas parceiras precisam de assumir posicionamentos harmonizáveis relativamente ao ensino e à formação docente, para que os meios e ambientes de aprendizagem sejam ajustados às necessidades e exigências do aprender a ser professor. Neste espaço de confluência, é importante ainda que os estudantes não sejam confinados a seguir padrões de habilidades formatadas pelas instituições e pelos seus orientadores, acreditando que assim conseguem alcançar determinadas classificações no EP. Importa sim que os estudantes aprendam a regular as suas necessidades, enquanto incessantes aprendizes, na tentativa de desenvolver uma IP particular. Os agentes das escolas e universidades devem entender os seus papéis num programa compartilhado e coerente de formação de professores, que pretende capacitar os futuros professores a envolverem-se mais no ciclo de vida do ensino e a vivenciarem a sua aprendizagem como um processo continuum.

### *Sugestões para futuras investigações*

Estudos de natureza longitudinal, que considerem a totalidade do período de formação, bem como ferramentas que considerem desenvolvimento dos estudantes em termos temporais e situacionais (i.e. entrevistas com recursos a *Timelines*; observação não participante) favorecem a análise articulada dos diferentes fatores que interferem no processo de aprendizagem dos estudantes para professor e na construção da IP. Conciliar os processos de aprendizagem com a análise do desenvolvimento da IP dos estudantes, também parece ser fundamental para compreender o que está na base das transformações identitárias dos estudantes, que ocorrem ao longo da formação, e as

ferramentas que podem contribuir para a superação de conflitos que comprometem a harmonização das suas identidades. Alargar os contextos situacionais e sociais na análise destes processos, por exemplos ao grupo de EF das escolas cooperantes, pode permitir alargar a compreensão da construção de uma identidade coletiva e os seus efeitos no aprender a ser professor.

Os percursos inquietantes, perturbadores e, muitas vezes, pouco progressivos são também meios de aprendizagem que importa que a investigação aprofunde. Deve-se não só analisar as transformações progressivas como as não progressivas, no sentido de perceber o que condiciona o desenvolvimento dos estudantes e o que pode ser feito para que a formação se ajuste às suas necessidades, a fim de beneficiarem dos momentos de contradição ou crise. Considerando que a relação com os alunos nas aulas de EF e a sua progressão na disciplina são os fatores que mais afetam emocionalmente os estudantes, seria interessante incluir estes elementos na análise dos processos de aprendizagem para professor dos estudantes.

Atendendo ainda à importância conferida aos agentes mediadores, seria pertinente incorporar em futuras investigações informações acerca dos perfis destes agentes, as suas perceções acerca do exercício do papel de mediador, bem como elementos acerca do modo como agem e reagem às experiências formativas dos estudantes, acedendo, deste modo, a uma análise mais holística e profunda da influência destes agentes no processo de aprendizagem e construção da IP dos estudantes para professores.

## **Referências Bibliográficas**

- Adriansen, H. K. (2012). Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative Studies*, 3(1), 40-55.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.

- Alves, M., Queirós, P., Ann, M., & Batista, P. (2018). Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review*, 1-17.
- Anh, D. T. K. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47-59.
- Anh, D. T. K., & Marginson, S. (2013). Global learning through the lens of Vygotskian sociocultural theory. *Critical Studies in Education*, 54(2), 143-159.
- Cajkler, W., & Wood, P. (2016). Adapting 'lesson study' to investigate classroom pedagogy in initial teacher education: what student-teachers think. 46(1), 1. doi:10.1080/0305764X.2015.1009363
- Capel, S. (2016). Value orientations of student physical education teachers learning to teach on school-based initial teacher education courses in England. *European Physical Education Review*, 22(2), 167.
- Capel, S., Hayes, S., Katene, W., & Velija, P. (2011). The interaction of factors which influence secondary student physical education teachers' knowledge and development as teachers. *European Physical Education Review*, 17(2), 183-201.
- Chaix, M. L. (2002). Du technicien à l'ingénieur, les transitions identitaires dans les nouvelles formations d'ingénieurs. *Recherche et formation*, 41, 83-101.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the Road: Race, Diversity, and Social Justice in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Cross, R. (2006). *Identity in language teacher education: The potential for sociocultural perspectives in researching language teacher identity*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Adelaide.
- Cross, R. (2010). Language teaching as sociocultural activity: Rethinking language teacher practice. *The Modern Language Journal*, 94(iii), 434-452.

- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston, M. Huberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as Learners*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1968). The bases for social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. Ann Arbor Michigan: University of Michigan Press.
- Greene, C., & Magliaro, G. (2005). Pre-service teachers' images of teaching. In J. Brophy & S. Pinnegar (Eds.), *Learning from Research on teaching: Perspective, Methodology, and Representation* (pp. 207-234). West Yorkshire: Emerald Group Publishing Limited.
- Goel, L., Johnson, N., Junglas, N. J., & Ives, B. (2010). Situated Learning: Conceptualization and Measurement. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1), 215-240.
- Henry, A. (2016). Conceptualizing Teacher Identity as a Complex Dynamic System: The Inner Dynamics of Transformations During a Practicum. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 291-305.
- Hineline, P. (1992). A self-interpretative behavior analysis. *American Psychologist*, 47, 1274-1286.
- Hüberman, M. (2000). O ciclo de vida pro sinal dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vida de professores* (2ª ed., pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163.
- Lange, J., & Lange-Burroughs, S. (2017). *Learning to be a teacher*. London: Sage Publications Inc.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- MacPhail, A., & Tannehill, D. (2012). Helping Pre-Service and Beginning Teachers Examine and Reframe Assumptions About Themselves as Teachers and Change Agents: Who is Going to Listen to You Anyway? *Quest*, 64(4), 299-312.
- Meijer, P.; Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching*, 17 (1), 115-129.
- Nyuyen, M. H. (2017). Negotiating contradictions in developing teacher identity during the EAL practicum in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45, 399-415.
- Nogueira, C. F. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*. *Revista Portuguesa de Educação (online)*, 14(2).
- Patrick, R. (2013). 'Don't rock the boat': Conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. *Australian Educational Researcher*, 40(1), 207–226.
- Piaget, J. (1977). *Equilibration of cognitive structures*. New York: Viking.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass New.
- Sirna, K.; Tinning, R.; Rossi, T. (2010). Social process of health and physical education teachers' identity formation: reproducing and changing culture. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (1), 71-84.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570.
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35 (4), 421-433.

- Trent, J. (2013). From learner to teacher: practice, language, and identity in a teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 426-440.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective. *Teachers & Teaching*, 9(3), 213-238.

